

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



BATI ANADOLU EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL 2024 CİLT 15 SAYI 1

YEAR 2024 VOLUME 15 ISSUE 1

<http://dergipark.gor.tr/baebd>
e-ISSN: 1308-8971

Sahibi Owner

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Editörler

Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Editors

Çınla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Sibel ALMELEK İŞMAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Sibel ALMELEK ISMAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Bahar SOĞUKKUYU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Bahar SOGUKKUYU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Esin UÇAL CANAKAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Esin UCAL CANAKAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Alan Editörleri

Elif Buğra DEMİR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Editors in Chief

Elif Bugra KUZU DEMİR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ali Ekber GÜLERSOY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ali Ekber GULERSOY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Irfan YURDABAKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Hale SUCUOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Hale SUCUOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Semiha ŞAHİN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Semiha SAHIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Fatma Ebru IKIZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Mümtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Mumtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Çınla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Çınla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ali Günay BALIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ali Gunay BALIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Gül ÜNAL ÇOBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Gul UNAL COBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Serap CALISKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Berna CANTURK GUNHAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Tuncay CANBULAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Tuncay CANBULAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Raziye ÇAKICIOGLU OBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Banu CULHA OZBAS, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Ercan UYANIK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Ercan UYANIK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Sabahattin CAGIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Nevin AKKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Nevin AKKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Kuthan KAHRAMANTURK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Duygu OZTIN PASSERAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Fatma Feryal CUBUKCU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir

Irem COMOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Yayın Kurulu**Editorial Board Members**

Selahattin AVŞAROĞLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Selahattin AVSAROGLU, Necmettin Erbakan University

Hüseyin ELMAS, Gazi Üniversitesi

Huseyin ELMAS, Gazi University

Fatih BAŞBUĞ, Akdeniz Üniversitesi

Fatih BASBUG, Akdeniz University

Bilgehan GÜLTEKİN, Ege Üniversitesi

Bilgehan GULTEKIN, Ege University

Nejat İRA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Nejat IRA, Çanakkale Onsekiz Mart University

Aslı UZ BAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Osman Ferda BEYTEKİN, Ege Üniversitesi
Elçin DOĞAN GÜRBÜZER, Ege Üniversitesi

Asli UZ BAS, Dokuz Eylul University
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Osman Ferda BEYTEKIN, Ege University
Elcin DOGAN GURBUZER, Ege University

İngilizce Redaksiyon Proofreading

Esin KURLU, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir
Esin KURLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Mizanpaj Layout

Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ, DEU Buca Eğitim Fak, İzmir
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak. İzmir

Yurdagul KILIC GUNDUZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Bilgi İşlem Sorumlusu / Teknik Sorumlu IT / Technical Support

Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak.
Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

© Dokuz Eylül Üniversitesi 2020 e-ISSN: 1308-8971
Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.
A refereed journal published in June and December.

**Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi Türk Eğitim İndeksi (2018-) ve TR Dizin (2018-) tarafından taranmaktadır.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences is indexed in The Index of Turkish Education (2018-) and TR Dizin (2018).**

Tüm hakları saklıdır. BAEED 'de çıkan makalelerin hiçbir parçası,
yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan
makalelerini içeriklerinden ve etik kurallara
uygunluğundan yazarlar sorumludur.

*All Rights Reserved. No part of the BAEED articles may be
Used without written permission. The writers are responsible
for the content of the articles published in The journal and
for their compliance with ethical rules.*

İçindekiler / Contents

Editörler'den/ Editorial			viii
Bu Sayının Hakemleri/ List of Referees			ix
Araştırma Makalesi/ Research Article	36-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Babasavar Annelik Düzeyleriyle Anne-Babanın Çocuğa Yönelik İlgisi Arasındaki İlişki	Emre İNCE Burcu ÖZDEMİR BECEREN	1-23
1	The Relationship between the Parents of 36-72 Months-old Children and the Levels of Parents and Parents' Attention to the Child		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi	Gülşah GEREZ CANTİMER	24-56
2	The Investigation of Middle School 7th and 8th Grade Students' Perceptions of Algebra Learning Domain in the Context of Associating Concepts with Daily Life		
Derleme Makale/ Review Paper	Sporda Psikolojik Becerilere Yönelik Uygulanan Müdahale Programlarının Sistemik Derlemesi	Yağmur Simge GÜL FİLİK Aslı UZ BAŞ	57-88
3	Systematic Review of Intervention Programmes Applied for Psychological Skills in Sport		
Araştırma Makalesi/ Research Article	MEB 365 Gün Öykü Serisinde Yer Alan Kitapların Çevre Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi	Fusun KURT GÖKÇELİ Merve ÖZER AKKAYA	89-115
4	An Examination of the Books in the MEB 365 Days of Stories Series from the Perspective of Environmental Literacy		
Research Article/ Araştırma Makalesi	Investigation of EFL Students' Readiness and Metaphorical Perceptions for Emergency Remote Teaching	Mehmet YAVUZ Yaşar Üstün KAPLAN	116-150
5	Yabancı Dil Öğrencilerinin Acil Uzaktan Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluklarının ve Metaforik Algılarının Belirlenmesi		

Araştırma Makalesi/ Research Article	Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Yeniliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Examining School Administrators' Views on Instructional Innovations	Ramazan YİRCİ Yaprak KÜRTÜL Yunus KÜRTÜL	151-176
6			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Singapur ve Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi Comparative Analysis of Singapore and Turkey Social Studies Curriculum	Ali Mert TAŞKIN Fisun BOZKURT	177-199
7			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Hikâye Oluşturma Uygulamaları Deneyimleri Science Teacher Candidates' Experiences in Digital Story Creation Applications	Gamze KIRILMAZKAYA	200-222
8			
Diğer/Other	Yaşantısal ve Çözüm Odaklı Aile Terapisi Bakış Açısıyla “Bizi Hatırla” Film Analizi "Remember Us" Movie Analysis from the Perspective of Experiential and Solution-focused Family Therapy	Arzu TAŞDELEN KARÇKAY Begüm TOPRAK Derya ALKAN	223-243
9			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Meslek Yüksekokullarında Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Öğretim Faaliyetlerinin Değerlendirmesi: Sınırlılıklar ve Çözüm Önerileri Assessment of Emergency Remote Teaching Activities in Vocational Schools: Limitations and Solutions	Bünyami KAYALI Sinan IRMAK	244-276
10			
Araştırma Makalesi/ Research Article	Birlikte Ebeveynlik Ölçeği - Doğum Öncesi Versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Coparenting Scale Prenatal Version: A Study of Reliability and Validity	Yalçın ÖZDEMİR Ali Serdar SAĞKAL Ayşe Gül SEYHAN Aylin YILMAZ HIĞDE	277-294
11			
Araştırma Makalesi/ Research Article	2013 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi Examination of Preschool Teachers' Views on the 2013 Preschool Education Program	Ahmet UYAR Burcu KARAFİL	295-325
12			

Araştırma Makalesi/ Research Article	Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Kazanımlarının ve Ders Kitabındaki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analiz Edilmesi	Sezgin ELBAY	326-349
13	Analysis of the Secondary School T.R. Revolution History & Kemalism Acquisitions and the Questions in the Textbook According to the Revised Bloom's Taxonomy		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Okul Psikolojik Danışmanlarının Şefkat Yorgunluğu Düzeylerinin Duygu Düzenleme Becerileri ve Ruminasyon Düzeylerine Göre Yordanması	Berk ER Elif ULU	350-372
14	Prediction of Compassion Fatigue Levels of School Psychological Counselors According to Emotion Regulation and Rumination Levels		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiler	Serkan YÜKSEL Orkun Osman BİLGİVAR	373-391
15	The Relationships Between School Principals' Transformational Leadership Styles and Teachers' Creative Thinking Dispositions		
Derleme Makale/ Review Paper	İlkokul Döneminde Öğretmen Yetkinliği ve Öğrenci Uyum Problemlerine Çok Yönlü Bakış	Fatma Ebru İKİZ Ceren ŞENTÜRK Ezgi ÇAĞDAŞ	392-406
16	Multifaceted Perspective To Teacher Competence and Student Adaptation Problems in Primary School		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Okul Psikolojik Danışmanlarının İş Akışı Deneyimleri ile İş Doyumu ve Pozitif Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Yağmur ATALI Diğdem Müge SİYEZ	407-426
17	Investigating the Relationship between Workflow Experience, Job Satisfaction and Positive Psychological Capital of School Counselors		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Türkiye Kaynaklı Uzaktan Eğitim Araştırmalarına Genel Bakış	Hüsnü ERGÜN Ayşen ERGÜN	427-443
18	Overview of Distance Education Research in Turkey		

Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğretmenlerin Mental İyi Oluş ve İş Yaşam Kalitesi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Şerife BOYALIOĞLU 444-474 Fatma ÇOBANOĞLU
19	Examining the Relationship Between Teachers' Mental Well-Being and Work Life Quality Levels	
Araştırma Makalesi/ Research Article	Lisansüstü Çalışmalara Konu Olan Düşünme Türlerinin Sınıflandırılması	Ahmet KESİCİ 475-505
20	Classification of the Types of Thinking as Subjects of Postgraduate Studies	
Araştırma Makalesi/ Research Article	Sanat Tarihi Eğitim Modülünün Ortaokul Öğrencilerinin Sanata Yönelik Tutumlarına Etkisi	Dilek MAKTAL506-519 CANKO
21	The Effect of Art History Education Module on Middle School Students' Attitudes Towards Art	Seda AĞIRBAŞ Serkan DENİZLİ
Review Paper/ Derleme Makale	A Comparative Analysis of Traditional and Modern Approaches to Assessment and Evaluation in Education	Ruşen MEYLANİ 520-555
22	Eğitimde Geleneksel ve Modern Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi	
Araştırma Makalesi/ Research Article	Suriye Uyrıklı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyum Süreçlerinin Ailelerinin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi	Merve NOYAN KURNAZ 556-578
24	Evaluation of Syrian Students' Adaptation Process into the Turkish Education System from Parent's Point of View	Alper KESTEN
Araştırma Makalesi/ Research Article	Kültürel Miras Unsurları Bağlamında Fen Bilimleri Ders Kitaplarına Bir Bakış	Emre ÖZDEMİR 579-605
24	An Overview of Science Textbooks in the Context of Cultural Heritage Elements	
Review Paper/ Derleme Makale	Türkiye'de Doğrudan Öğretim Yönteminin Kullanıldığı Araştırmaların İncelenmesi	Serdar SÖNMEZ 606-632 Mihriban SÖNMEZ
25	Examination of Studies Using Direct Instruction Method in Turkey	

Araştırma Makalesi/ Örgütlerde Çalışılan Çatışma Yönetimi Konulu Lisansüstü
Research Article **Tezlerin Sistematiik Analizi**

26

Systematic Analysis of Postgraduate Theses on Conflict
Management in Organization

Halil İbrahim
İŞBİLİCİ

633-651

Orkun Osman
BİLGİVAR

Editörler'den

Değerli Okuyucularımız,

2024 yılı itibariyle, yılda üç sayı ile karşınızda olmanın gururunu yaşayacağız. Yazarlarımız ve hakemlerimizin değerli emekleriyle ortaya çıkan dergimizi, Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında sizlere sunacağız.

2018'den bu yana Tr Dizin ve Türk Eğitim İndeksi tarafından taranan dergimizin, iki yeni dizine dâhil edildiğini sevinçle duyurmak istiyoruz. Bundan böyle, özverili çalışmalarınız, EBSCO ve ASCI (Asian Science Citation Index) bünyesinde de akademik dünyanın dikkatine sunulacak.

Bu sayıda yer alan makalelere DOI numarası atanmakta ve BAEBD'de yayımlanan makalelerin orijinal halinin ve kaynağın uygun şekilde alıntılanması koşuluyla, çalışmanın kopyalanmasına, yeniden dağıtılmasına ve uyarlanmasına izin verecek şekilde "Creative Commons Attribution 4.0 Uluslararası Lisansı" kapsamında lisanslanmaktadır.

Bu sayıda emeği geçen, 26 eğitim makalesinin bir araya gelmesine vesile olan, alana katkı sağlayan çalışmalarından dolayı yazarlarımıza ve değerli yorumlarıyla bizi güçlü kılan hakemlerimize teşekkürlerimizi sunuyoruz. Bahar mevsiminin ve yaklaşan yaz aylarının her birimize önce sağlık ve neşe, ardından da akademik ilham getirmesi dileğiyle...

Editörler Kurulu Adına

Prof. Dr. Sibel ALMELEK İŞMAN

Bu Sayının Hakemleri List of Referees
(Cilt 15 - Sayı 1 – Nisan 2024) (Volume 15 - Issue 1 - April 2024)

Prof. Dr. Aslı Uz Baş	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Bahattin Demirtaş	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Selda Öz Soysal	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Hilmi Demirkaya	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Kaya Yıldız	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Zülal Erken	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan Ilgaz	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah Çetin	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah Mert	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Ahu Öztürk	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Ayfer Su Bergil	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel Kocakulah	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal Özçakır	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Burcu Böcekler	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Derya Girgin	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Gür Erdoğan	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Omca Çobanoğlu	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Ulu	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ender Kazak	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Erol Esen	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Ezgi Tokdil	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Faruk Caner Yam	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Camadan	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Önen Öztürk	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Galip Öner	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Güliz Turgut Dost	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Karadaş	Mardin Artuklu Üniversitesi
Doç. Dr. Halit Karalar	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Zekavet Kabasakal	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. İlkey Doğan Taş	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Kıvanç Bozkuş	Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Kanak	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Melike Cömert	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Güler	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Nur Lemana Balbağ	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Seda Donat Bacioğlu	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Gökmenoğlu	Milli Eğitim Bakanlığı
Doç. Dr. Serap Nur Duman	Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Manap	Batman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aybars Erözden	İstanbul Okan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aycan Buldur	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Sayan Karahan	Ankara Bilim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bahadır Gülden	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Belma Türker Biber	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bora Bingöl	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceylan Gündeğer Kılıcı	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Uysal	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Davut Gürel	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emine Feyza Aktaş	Balıkesir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Emine Gültekin Seylan	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Balaman	Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gülbin Kıyıcı	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilal Yılmaz	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hilmi Erten	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Meryem Derya Yeşiltaş	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mine Demirbaş	Hakkari Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat Meriçelli	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat Tolga Kayalar	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nesli Kala	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk Kırmıt	Bağımsız Araştırmacı
Dr. Öğr. Üyesi Özge Boşnak	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özlem Dönmez	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi Kayalıoğlu	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seyfettin Alan	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Simge Koç	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tülin Acar	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ümran Cihan Dündar	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Ulusoy	İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Sülün	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Gör. Barış Bozok	Bağımsız Araştırmacı
Dr. Öğr. Gör. Havva Değirmenci Tarakçı	Hitit Üniversitesi
Dr. Öğr. Gör. Sinan Okur	Milli Savunma Üniversitesi
Arş. Gör. Endam Düzyol Türk	Dokuz Eylül Üniversitesi

DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 35150, Buca/ İzmir, (Turkey).

Tel: +90 (0) 232 301 2503; Fax: +90 (0) 232 420 6045

web:<http://dergipark.org.tr/baebd>


e-mail: editorbaed@gmail.com




36-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Babasavar Annelik Düzeyleriyle Anne-Babanın Çocuğa Yönelik İlgisi Arasındaki İlişki¹

Sayfa | 1

The Relationship between the Parents of 36-72 Months-old Children and the Levels of Parents and Parents' Attention to the Child

Emre İNCE , Uzman, emreince.1994@gmail.com

Burcu ÖZDEMİR BECEREN , Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, burcubeceren@comu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 28 Kasım 2023
Kabul tarihi - Accepted: 2 Ocak 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Burcu Özdemir Beceren tarafından yönetilen ve Emre İnce tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Babasavar Annelik Düzeyleriyle Anne-Babanın Çocuğa Yönelik İlgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SYL-2020-3329 proje numarası ile desteklenmiştir.

İnce, E. ve Özdemir Beceren, B. A. (2024). 36-72 aylık çocukların ebeveynlerinin babasavar annelik düzeyleriyle anne-babanın çocuğa yönelik ilgisi arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 1-23.
DOI. 10.51460/baebd.1392794



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 1-23.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 1-23.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 2

Öz. Bu araştırmanın amacı, 36-72 aylık çocukları olan ebeveynlerin babasavar annelik düzeyleri ile ebeveynlerin çocuklarına olan ilgileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bunu başarmak amacıyla ebeveynlerin babasavar annelik düzeyleri ile okul öncesi çocuklarına olan ilgileri arasındaki bağlantıyı incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli adı verilen nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitimde 4-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynler (412 anne ve 412 babadan oluşan) katılmıştır. Veriler "Demografik Bilgi Formu", "Babasavar Annelik Ölçeği" ve "Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. İstatistiksel analiz hem parametrik hem de parametrik olmayan testlerin uygulanması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Analizin bulguları, "Geleneksel Annelik" konusunda kızların lehine anlamlı bir fark ortaya çıkardı. "Geleneksel Annelik" ile "Babasavar Annelik" karşılaştırıldığında ilk ve orta öğrenimini tamamlamış anneler lehine istatistiksel olarak dikkat çekici bir fark ortaya çıkmaktadır. Bu farklılık annelerin eğitim düzeyine bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Anne bekkiliği, anne-baba ilgisi, ebeveyn davranışları, baba katılımı

Abstract. The purpose of this research is to reveal the relationship between the maternal gatekeeping levels of parents with 36-72 month old children and the parents' interest in their children. In order to achieve this, a quantitative research method called the relational screening model was used to examine the connection between parents' maternal gatekeeping levels and their interest in their preschool children. Parents (consisting of 412 mothers and 412 fathers) who had children aged 4-6 and attended pre-school education institutions participated in the research. Data were collected using the "Demographic Information Form", " Maternal Gatekeeping Scale" and " Parental Involvement Towards Children Scale". Statistical analysis was performed through the application of both parametric and non-parametric tests. The findings of the analysis revealed a significant difference in favor of girls on "Traditional Motherhood". When "Traditional Motherhood" and " Maternal Gatekeeping" are compared, a statistically striking difference emerges in favor of mothers who have completed primary and secondary education. This difference depends on the education level of the mothers.

Keywords: Maternal gatekeeping, parental involvement, parenting behaviours, Paternal involvement



Extended Abstract

Introduction. Over the past few years, there has been a wide range of expectations for fathers when it comes to parenting. Unlike the early 1900s, fathers are not restricted to the role of the breadwinner. Recent studies have shown that fathers have become more involved in childcare compared to their predecessors (Pleck, 2010). However, research suggests that fathers are still not participating to the extent that is considered ideal and they are not allocating as much time to household chores or taking care of their children as mothers do (Bianchi et al., 2000).

Maternal gatekeeping has been researched in the last twenty-five years (Allen & Hawkins, 1999; DeLuccie, 1995). According to certain researchers, maternal gatekeeping is a crucial component of co-parenting, as it influences the involvement of fathers in child-rearing (Schoppe-Sullivan et al., 2008). The definition of maternal gatekeeping provided by De Luccie (1995) entails the attitude towards the significance of a father's role and the satisfaction of the mother regarding the extent of father's involvement. De Luccie also theorized that the mother's attitude and satisfaction levels serve as a "gatekeeping" mechanism that determines the frequency of father's involvement. Allen and Hawkins (1999) provided a definition of maternal gatekeeping that encompasses three dimensions: standard and responsibility, maternal identity confirmation, and differentiated family roles. Some mothers may experience apprehension regarding the loss of self-respect or maternal identity as a woman if fathers participate as collaborators in household and childcare duties. This apprehension stems from a desire for external validation of the maternal role, which allows others to confirm that the mother is a good housewife due to her meticulous and maternal family chores. Mothers who believe that family responsibilities are solely for women may be hesitant to encourage paternal involvement and may monitor and manage fathers' participation.

There is a dearth of scientific knowledge regarding the correlation between maternal gatekeeping and parents' interest in their child. It is imperative to comprehend the extent to which maternal gatekeeping is linked to parents' interest in their child. Therefore, the research problem is to determine the relationship between the level of maternal gatekeeping of preschool children and the interest of parents towards their child. Does the level of maternal gatekeeping affect the interest of parents towards their child?

Method. TheThe research population comprises parents of children aged 4-6 who attend state-affiliated independent pre-school institutions in the province of Izmir during the 2020-2021 academic year. The research sample consists of 412 mothers and 412 fathers with children aged 4-6 who attend pre-school education institutions in Bayraklı, Buca, Çiğli, Gaziemir, Karşıyaka, and Konak districts, affiliated with İzmir Provincial Directorate of National Education, with application permission. The sample was determined using a simple random sampling method.

Data on the variables under investigation were collected using the "Demographic Information Form," "Maternal Gatekeeping Scale," and "Parental Involvement Towards Children Scale." Parametric tests were applied for statistical analysis using the total score of the "Maternal Gatekeeping Scale." Nonparametric tests were applied for other statistical analyses using the sub-dimension scores of the "Maternal Gatekeeping Scale" as they did not exhibit normal distribution.

Results. There was no significant correlation observed between the overall score of maternal gatekeeping and the mother's interest in the child ($p>0.05$). However, a negative and low-level



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 1-23.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 1-23.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 4

significant correlation was found between the total score of mother's interest in the child and modern motherhood ($r=.285$; $p<0.01$), over-attached motherhood ($r=.159$; $p<0.01$), positive and traditional motherhood ($r=-.104$; $p<0.05$), and indirect motherhood ($r=-.113$; $p<0.05$). Similarly, a negative and low-level significant correlation was identified between the total score of maternal gatekeeping and the total score of father's interest in the child ($r=-.216$; $p<0.01$). The total score of father's interest in the child exhibited a negative and low-level significant correlation with modern motherhood ($r=.342$; $p<0.01$), positive and traditional motherhood ($r=-.168$; $p<0.01$), and doubly responsible motherhood ($r=-.235$; $p<0.01$).

Furthermore, it was determined that the sub-dimensions of "Indirect Motherhood" and "Modern Motherhood" on the "Maternal Gatekeeping Scale" did not exhibit statistically significant differences based on the education level of the mothers ($p>0.05$). However, "Double Responsible Motherhood" showed a statistically significant difference according to the education level of the mothers ($p<0.05$). Additionally, the total score of Over-Committed Motherhood, Traditional Motherhood, and Maternal Gatekeeping differed significantly based on the mother's education level ($p<0.05$).

Discussion and conclusion. A significant disparity was observed in favor of girls with regards to "Traditional Motherhood". Behaviors associated with "Traditional Motherhood" are more prevalent among mothers with daughters. It has been determined that there is a statistically significant difference in the overall scores of "Overbound Motherhood", "Traditional Motherhood", "Double Responsible Motherhood", and "Maternal Gatekeeping" based on the educational attainment of the mothers. This difference is specifically observed between mothers with a "Primary Education-Undergraduate" level and those with a "Secondary Education-Undergraduate" level. It has been concluded that the scores of primary and secondary school graduates are similar, but higher than those of undergraduate graduates. Mothers who have completed primary and secondary education exhibit higher levels of "Over-Committed Motherhood", "Traditional Motherhood", "Double Responsible Motherhood", and "Maternal Gatekeeping" compared to other mothers. Furthermore, it has been found that as the educational level of the mother increases, the level of maternal gatekeeping decreases. In future studies, intervention programs should be designed to restrict maternal gatekeeping behaviors and promote paternal involvement. Additionally, further examination of the various dimensions of gatekeeping behavior should be continued. Simultaneous assessments involving both parents and children can be conducted to determine the current state of affairs. Moreover, longitudinal research can be carried out to gain a clearer understanding of the relationship between maternal gatekeeping and the father-child dynamic. Future research on the impact of maternal gatekeeping on the father-child relationship will benefit from the development and implementation of more comprehensive scales to assess the quality and quantity of paternal behavior. Given the limited number of studies investigating maternal gatekeeping and father-child relationships, it is crucial to prioritize new research on this subject in order to gain a more comprehensive understanding of maternal gatekeeping.



Giriş

Erkekler ve kadınlar aile içindeki rollerinde değişiklikler yaşanmaktadır. Kadınların iş hayatında daha fazla yer almasıyla birlikte, babaların aile yaşamına katılımıyla ilgili beklentiler ve fırsatlar artmaktadır. Son yıllarda, babaların ebeveynlikle ilgili beklentileri büyük ölçüde değişmektedir. Son yıllarda babalar, çocuk bakımında daha fazla yer almaktadırlar (Pleck, 2010). Araştırmalar, babaların katılımının hala istenilen düzeyde olmadığını ve anneler kadar çok zaman harcamadıklarını göstermektedir (Bianchi vd., 2000).

Araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına daha fazla katılımının zihinsel ve sosyal gelişimlerini desteklediğini göstermektedir (Beitel ve Parke, 1998; Pleck ve Masciadrelli, 2004). Roggman vd. (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, babaların genellikle çocuklarıyla karmaşık oyunlara katıldığı, onları daha zorlu görevlere teşvik ettiği ve sonuç olarak sosyal gelişimlerine yardımcı olduğu belirtilmektedir. Babaların çocuklarıyla geçirdiği en önemli zamanın, daha keyifli çocuk bakımı görevleri (oynamak, öğretmek, konuşmak) olduğu görülmektedir (Craig, 2006). Bu olumlu sonuçlar, aile ilişkileri ve çocukların gelişimi üzerinde etkili olduğu için, araştırmacılar babaların çocuk yetiştirmede daha fazla yer almasını neyin teşvik ettiğini veya neyin engellediğini araştırmaktadır.

Birçok araştırmacı son 25 yılda anne bekçiliği hakkında çalışmalar yapmıştır (Allen ve Hawkins, 1999; DeLuccie, 1995). Anne bekçiliği, bazı araştırmacılara göre, annelerin babaların katılımını etkileyen önemli bir ebeveynlik şeklidir (Schoppe-Sullivan vd., 2008). De Luccie (1995) çalışmasında, anne bekçiliğini, babaların rolünün önemi ve annenin babanın katılımıyla ilgili memnuniyetine ilişkin tutumlar olarak tanımlamıştır. Annelik tutumlarının ve babanın katılımından duyulan tatminin, babanın katılımının sıklığıyla ilişkili olarak bir "bekçilik" işlevi olduğunu varsaymıştır. Allen ve Hawkins (1999) ise anne bekçiliğini standart ve sorumluluk, anne kimlik onayı, farklılaştırılmış aile rolleri üç boyut olarak tanımlamışlardır. Babalar ev işlerinde ve çocuk bakımında işbirlikçi olarak annelere katılırlarsa, bazı anneler bir kadın olarak kendine saygı veya annelik kimliğinin kaybindan endişelenebilirler. Bir kadının yaptığı özenli ve anaç aile işlerinden dolayı başkalarının kendisine iyi bir ev kadını olduğunu doğrulamasına izin veren annelik rolünün dışsal onaylanma arzusunun ifade etmektedir. Aile işlerin sadece kadınlar için olduğunu düşünen anneler, baba katılımını teşvik etmekte tereddüt edebilir ve babaların katılımını izleyebilirler ve yönetebilirler.

Babaların çocuk bakımı ve baba-çocuk ilişkilerinde anne kadar etkili olmadığı düşünülmektedir. Bunun nedeni, annelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik kaynaklarının yanı sıra annelerin davranışları ile ilgilidir. Babaların okul öncesi çocuklarının bakım sürecinde babaları destekleyen bazı faktörlerden biri, annelerin bekçi davranışlarıdır (De Luccie, 1995; Schoppe-Sullivan vd., 2008). Aile işinde kadın ve erkek arasında işbirliğine dayalı bir çabayı engelleyebilecek davranış ve inançlar, genellikle anne bekçiliği olarak tanımlanmaktadır (Allen ve Hawkins, 1999). Anne-babalar arasındaki karmaşık davranışsal etkileşimler dizisi olarak tanımlanan anne bekçiliği, babanın çocuk yetiştirmesine ve çocuklarla düzenli ve tutarlı bir şekilde etkileşim kurmasına yönelik annelerin kontrolcü, kısıtlayıcı (engelleyici) ve kolaylaştırıcı (teşvik edici) davranışları kullanarak babanın katılımını etkilemektedir (Puhlman ve Pasley, 2013).



Çocuklarla babanın etkileşimini arttırmayı amaçlayan anne davranışları kolaylaştırıcı beçlilik olarak tanımlanmaktadır (Schoppe-Sullivan ve ark., 2008). Çocuğun diğer ebeveynleriyle güvenli bir ilişki kurması, kolaylaştırıcı ebeveynlik olarak bilinmektedir. Çocukların diğer ebeveynlerle ilişki kurma fırsatları, açık iletişim ve zaman paylaşımında esneklik, kolaylaştırıcı beçliliğin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Austin ve diğerleri, 2013). Çocuğun diğer ebeveynle geçirdiği zamanı desteklemek, diğer ebeveynin güçlü yönlerini ve uyumunu kabul etmek, çocuğun ilişkisini aktif olarak desteklemek, çocuğun iyiliğine odaklanmak ve destekleyici ebeveynlik ilişkilerini teşvik etmektir. Genel olarak, esnek, uzlaşmacı ve diğer ebeveynlere destekleyici olmak, kolaylaştırıcı-destekleyici beçliliğin temelini oluşturmaktadır. Ebeveynlik planında aşırı katı olmak, çocuğun diğer ebeveynlerle ilişkisine müdahale etmek veya çocuğun bu ebeveynlerle geçirdiği zamanı kısıtlamak için kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım kısıtlayıcı beçlilik olarak bilinmektedir (Saini ve diğerleri, 2017). Diğer ebeveynlerin çocuğuyla etkileşimini ve ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesini azaltan bir dizi davranış ve tutum olarak tanımlanmaktadır (Allen ve Hawkins, 1999). Bir ebeveyn çocuğa olası zarar konusunda endişe duyduğu için diğer ebeveynin ebeveynlik becerilerini eleştirdiğinde veya diğer ebeveynin katılımını sınırlamak için hareket ettiğinde koruyucu beçlilik olarak bilinmektedir. Bir ebeveynin diğer ebeveynin erişimini veya katılımını kısıtlamak istemesi koruyucu beçlilik olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynler, ebeveynlik becerileri ve ebeveynlik deneyimi ile ilgili endişeler üzerinde koruyucu bir şekilde hareket etmektedirler (Austin ve diğerleri, 2013). Ebeveyn beçliliği, ebeveynlerin tutum ve eylemlerinin diğer ebeveyn-çocuk ilişkisinin katılımını ve kalitesini nasıl etkilediğini ifade etmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin kalitesini ve/veya düzeyini etkileyen bir ebeveynin tutum ve davranışlarını kapsamaktadır (Austin ve diğerleri, 2013). Babaların da beçlilik yapma olasılığı vurgulanmıştır (Schoppe-Sullivan ve diğerleri, 2008; Trinder, 2008). Anne beçliliğinin "nedensel yönü" daha yakın zamanda keşfedilmiş olsa da baba tarafından yapılan beçliliğe ilişkin tartışmalar yeterince tartışılmamaktadır (Miller, 2018). Bir beçlinin, babanın etkileşimlerini sürekli eleştirerek (Zvara ve diğerleri, 2013) ve babanın onlarla vakit geçirmesini aktif olarak engelleyerek (Austin ve diğerleri, 2013) babayı çocuklarından ayırma olasılığı daha yüksektir. Anneler, babaların çabalarını eleştirerek, ebeveynlik için yüksek standartlar koyarak ve çocuk yetiştirmede kadınların birincil sorumluluğunu ve doğal avantajını üstlenerek, babaların çocuk bakımı ve ev işlerine katılımını sınırlamak için engeller koyabilirler (Allen ve Hawkins, 1999). Anne beçliliği, annenin babayı çocuğunun hayatından uzak tutma çabasını ifade etmektedir (Fagan ve Barnett, 2003). İşbirlikçi ortak ebeveynlik, kolaylaştırıcı beçlilik veya kapı açma davranışı olarak anlaşılabilir; kapıyı baltalama veya kapatma davranışı ise genellikle ortak ebeveynlik çatışmasına eşlik etmektedir. Kapı açma davranışları, ebeveyn katılımını kolaylaştıran beçlilik davranışlarını ifade eder. Anne, babanın çocuğun ebeveynliğine daha fazla katkıda bulunması gerektiğine inanmaktadır ve bu, kapı açma davranışlarının olumlu faydalarını gösteren önceki araştırma bulgularıyla uyumludur (Schoppe-Sullivan ve diğerleri, 2008). Kapı aralayıcı olan bir baba, anne-çocuk ilişkisinin kalitesini artırabilecek kolaylaştırıcı ve teşvik edici kapı açma davranışları sergileyebilir. Eğer babalar kolaylaştırıcı beçlilik davranışları sergileyebilirse veya kolaylaştırıcı beçlilik davranışları babaları çocuklarıyla etkileşime girmeye teşvik ederse, anneler kısıtlayıcı beçlilik tutumlarına sahip olsa bile çocukların olumlu uyum sergilemesi muhtemeldir (Pruett ve diğerleri, 2003). Kapı aralayıcı olan anne, babayı çocuklarla vakit geçirmeye teşvik ederek onların günlük yaşamlarına katılmasına olanak sağlamaktadır (Schoppe-Sullivan vd., 2015). Anneler, baba-çocuk ilişkisinin kalitesini artırabilecek kolaylaştırıcı ve teşvik edici kapı açma davranışları sergileyebilirler (Schoppe-Sullivan ve diğerleri, 2008; Walker ve McGraw, 2000).



Çin'de, okul öncesi dönemde çocuğu olan 214 anne ile yapılan bir araştırmada, anne bekcılığı boyutları ile baba katılımı arasındaki ilişki incelenmiştir. Wang ve diğerleri (2019) tarafından yapılan bu çalışmada, annelerin kolaylaştırıcı ve engelleyici bekcilik davranışlarının baba katılımı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Altenburger ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir başka araştırmada, 182 çift gelirli ailede anne bekcılığı ile babaların ebeveynlik kalitesi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada, doğum sonrası 3. ayda anne bekcılığının artmasıyla birlikte, doğum sonrası 9. ayda babaların ebeveynlik kalitesinde daha fazla düşüş gözlemlendiği belirtilmiştir. Makusha ve Richter (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, KwaZulu-Natal kırsalındaki Siyah Güney Afrikalılar arasında bekciliğin babanın katılımı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada, baba-çocuk katılımını düzenleyen bekciliğin babanın katılımı üzerinde büyük bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Moore (2012) tarafından yapılan bir araştırmada ise, İrlanda'daki 39 boşanmış anne ve babayla anne bekcılığı ile babanın finansal desteği arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada, babaların boşanma sonrası anne bekcılığı davranışına maruz kaldıklarında daha az maddi destek sağladığı görülmüştür. Anne bekcılığı üzerine yapılan bir araştırmada, 24-72 aylık çocuğu olan 88 İsraili kadın örnekleminde incelenen değişkenler açıklanmıştır. Bu araştırma, annenin cinsiyet rolü ideolojisinin anne bekciliğini etkilediğini göstermektedir (Kulik ve Tsoref, 2010). Bekcilik, ebeveyn davranışını anlamak için bir çerçeve olarak kabul edilmektedir. Bu çerçeve, ebeveynlerin bireysel özelliklerinin yanı sıra kültürel değerlerini de ortaya çıkarmaktadır. Bazı kültürlerde annenin ebeveyn olarak önceliği savunulurken, bazı kültürlerde ise ebeveyn görev ve sorumluluklarının eşit bir şekilde paylaşılması desteklenmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise; Akgöz-Aktaş (2017) tarafından yapılan bir araştırmada babanın katılımının, ebeveynlerin evlilik uyumu ve annenin bakım vermesinin çocuğun uyumunu nasıl etkilediğine bakılmıştır. Yaşları 4-6 arasında değişen 265 çocukla, ebeveynleri ve öğretmenleriyle görüştüler (Akgöz-Aktaş, 2017). Aydın ve Akgöz-Aktaş (2017) anne bekcılığıyla ilgili makale ve tezlerin incelemesini yapmıştır. (Aydın ve Akgöz-Aktaş, 2017). Aytaç (2018) 200 katılımcıyla karma bir çalışma yapmıştır. Annenin bekcılığı ile geleneksel annelik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ancak annenin ekonomik durumu ile diğer değişkenler arasında bir ilişki olmadığını bulmuşlardır (Aytaç, 2018). Pekel-Uludağlı (2019), 2-6 yaş arası çocuğu olan 239 babayla araştırma yapmıştır. Babaların katılımı ile anne bekcılığı, kapı aralayıcı bekcilik ve geleneksel baba cinsiyet rolleri arasındaki ilişkiye baktılar. Babaların katılımının kapı aralayıcı bekcilikle olumlu, geleneksel baba cinsiyet rolleriyle ise olumsuz ilişkili olduğunu buldular. Ayrıca baba katılımının, kapı aralayıcı bekciliği, geleneksel baba cinsiyet rolleri, babanın yetkinliği ve evlilik doyumu arasında aracı rol oynadığını da bulmuşlardır (Pekel-Uludağlı, 2019). Dönmez (2019) 36-72 aylık çocuğu olan annelerle karma yöntem kullanmıştır. "Babasavar Annelik" adı verilen bir ölçek geliştirerek annelerin davranışlarının farklı değişkenlere göre nasıl değiştiğini, ebeveynlerle ve çocuklarla nasıl etkileşime girdiklerini incelediler. Eğitim düzeyi düşük olan babaların, çocuklarına aşırı bağlanan ve babasavar annelik davranışları sergileyen eşlere sahip olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Dönmez, 2019). Gazi (2019) 282 lise öğrencisi ve ebeveynleri ile yaptığı araştırmada annelik ve evlilik uyumunun baba katılımı ve baba-ergen ilişkilerindeki rolünü incelemiştir. Baba katılımı ve baba-ergen ilişkilerinin çocuğun cinsiyetine, sınıf türüne, yaşına veya babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini buldular. Ancak çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır (Gazi, 2019). Kıracçı (2021) tarafından okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuğa sahip 255 ebeveyn ile yapılan başka bir çalışmada ise Anne Bekcılığı Ölçeği-Anne Formu'nun özel gereksinimli çocukların anneleri için geçerli ve güvenilir bir araç olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca baba katılımının farklı annelik türlerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmışlar ve annenin bekcı davranışlarını ve babanın katılımını



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 1-23.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 1-23.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 8

çocuk ve ebeveynlerle ilgili çeşitli değişkenlere göre analiz etmişlerdir. Annelik Ölçeği-Anne Formu'nun özel gereksinimli çocuğa sahip anneler için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu, annelerin teşvik edici davranışları ile engelleyici davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca anne ve baba katılımının çocuğun cinsiyetine, tanısına ve okul öncesi eğitime devamına göre farklılık gösterdiğini, ancak yaş ve kardeş sayısına göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Anne bekkçiliği; annenin yaşına, her iki ebeveynin eğitim düzeyine ve toplam aile gelirine göre de farklılık gösteriyor ancak babanın yaşına göre farklılık göstermiyor. Annelerin engelleyici bekkçi davranışları ile baba katılımı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, annelerin teşvik edici bekkçi davranışları ile baba katılımı arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir (Kıraççı, 2021).

Ailelerde toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmeye yönelik süregelen çabalara rağmen, anne bekkçiliği çeşitli biçimlerde hâlâ devam etmektedir. Anne bekkçiliği, ortak ebeveynlik yolculuğunda ortak ebeveynliğin dinamiklerini etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Kasıtsız kontrolden kasıtlı direnişe kadar bu karmaşık olgu, uyumlu bir ortak ebeveynlik ilişkisinin gelişmesini engelleme potansiyeline sahiptir. Anne bekkçiliğinin ardındaki gerçeği ortaya çıkarmak, her iki ebeveynin de çocuklarının yetiştirilmesine eşit bir şekilde katkıda bulunma yetkisine sahip olduğu bir ortamın geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Araştırmalar, bu davranışın babaların özsayıları ve ebeveynlik yeteneklerine olan güvenleri üzerinde zararlı etkilere sahip olabileceğini, bu durumun da ilginin azalmasına ve evlilik ilişkilerinin gergin olmasına yol açabileceğini göstermiştir.

Babasavar anneliğin ebeveynlerin çocuğa yönelik ilgisi ile ilişkisi hakkında bilimsel bilgi eksikliği mevcuttur. Bu nedenle, babasavar anneliğin ebeveynlerin çocuğa yönelik ilgisi ile ilişkisi anlaşılmalıdır. Bu doğrultuda, okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin babasavar annelik düzeyleri ile anne-babanın çocuğa yönelik ilgisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi araştırmanın genel problemi olarak tanımlanmıştır. Bu çalışmada, anne-babaların çocuğa yönelik ilgisi babasavar annelik düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aranacaktır.

Yöntem

Makalede araştırma modeli

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin babasavar annelik düzeyleriyle anne- babanın çocuğa yönelik ilgisi arasındaki ilişkisini inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar,2014).

Evren ve örneklem

2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bulunan devlete bağlı bağımsız okul öncesi kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların ebeveynleri, araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, uygulama izni alınmış olan İnce, E. ve Özdemir Beceren, B. A. (2024). 36-72 aylık çocukların ebeveynlerinin babasavar annelik düzeyleriyle anne-babanın çocuğa yönelik ilgisi arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 1-23.*
DOI. 10.51460/baebd.1392794



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 1-23.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 1-23.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 9

Bayraklı, Buca, Çiğli, Gaziemir, Karşıyaka, Konak ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerden (412 anne ve 412 baba) oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde, her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı verilerek seçilen birimler örnekleme alınmıştır. Bu örnekleme yöntemi, evrendeki tüm birimlerin örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Toplamda 412 anne-babadan veri toplanmış olup, bunların Bayraklı'dan 39, Buca'dan 146, Çiğli'den 36, Gaziemir'den 69, Karşıyaka'dan 44 ve Konak'tan 78 kişi olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır. Araştırma kriterlerine uygun olmayan, eksik veya uygun şekilde doldurulmayan formlar çıkarılmış ve 412 kişilik bir örneklem oluşturulmuştur. Katılımcıların araştırma değişkenleri için frekans ve yüzdeler dağılımları Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 1.

Anne-babaların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzdeler dağılımları

		f	%
Anne Yaşı	29 Yaş ve Altı	48	11,7
	30-34 Yaş	128	31,1
	35-39 Yaş	142	34,5
	40 Yaş ve Üzeri	94	22,8
	Toplam	412	100,0
Baba Yaşı	34 Yaş ve Altı	86	20,9
	35-39 Yaş	162	39,3
	40 Yaş ve Üzeri	164	39,8
	Toplam	412	100,0
Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	30	7,3
	Ortaöğretim	137	33,3
	Önlisans	41	10,0
	Lisans	189	45,9
	Lisansüstü	15	3,6
	Toplam	412	100,0

Tablo 2.

Çocukların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

		f	%
Çocuk Yaşı	4	34	8,3
	5	112	27,2
	6	266	64,6
	Toplam	412	100,0
Çocuk Cinsiyeti	Erkek	215	52,2
	Kız	197	47,8
	Toplam	412	100,0



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 1-23.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 1-23.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2’de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan ebeveynlerin çocuklarının %8,3’ü (n=34) 4 yaş, %27,2’si (n=112) 5 yaş, %64,6’sı (n=266) 6 yaşında olduğu görülmektedir. Çocukların cinsiyeti %47,8’i (n=197) kız, %52,2’si (n=215) erkektir.

Veri toplama araçları

“Demografik Bilgi Formu”, “Babasavar Annelik Ölçeği” ve “Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği” kullanılarak, araştırmaya konu olan değişkenlerin verileri toplanmıştır. “Demografik Bilgi Formu”, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve çocuklar ve ailelerle ilgili bilgileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Formda, ailedeki çocuğun yaşı, cinsiyeti, sayısı, doğum sırası, anne ve baba yaşları, eğitim durumları, meslekleri, çalışma saatleri, gelir durumları, evlilik süresi, evde yaşayan büyük anne ve büyük baba sayısı gibi değişkenler belirlenmektedir. Form, anne ve babalar için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Dönmez (2019) tarafından, annelerin çocuk bakımında babaları kısıtlayıcı ve destekleyici etkileşim davranışlarını ölçmek amacıyla, 5 alt boyut ve 57 madde içeren “Babasavar Annelik Ölçeği” kullanılmıştır. Sucuoğlu ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen, okul öncesi eğitim alan 4-6 yaş arası çocukların anne ve babalarının çocuklarına yönelik ilgi düzeylerini belirlemek amacıyla “Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Veri toplama işlemi öncesinde araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının kullanım izinleri alınmıştır. Çalışma izni, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurulu tarafından verilmiştir. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı, Bayraklı, Buca, Çiğli, Gaziemir, Karşıyaka, Konak ilçelerinde okullar belirlenmiş ve okul müdürlerine çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilerek randevu alınmıştır. Öğretmenlere sınıflarındaki öğrenci sayısı kadar, anne baba ölçeklerinin bulunduğu 2 ayrı zarf verilmiştir. Tüm öğretmenler ebeveynlerden gelen zarfları araştırmacıya teslim etmişlerdir. Veri toplama süreci Nisan 2021’de başlamış ve Haziran 2021’de tamamlanmıştır. Toplamda 528 anne-babadan zarflar dönmüş, 116 tanesi eksik veya yanlış doldurulduğu için analizlere dahil edilmemiştir. Analizler, 412 anne-baba verisi kullanılarak yapılmıştır.

Anne ve babalardan toplanan ölçek formları çocuklara göre eşleştirilerek birleştirilmiştir. Yapılan analizlerde SPSS 20 paket programından yararlanılmıştır. Anne-baba ve çocuklarla ilgili bilgilerin belirlenmesi amacıyla frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın amaçlarına yönelik verilerin analiz yöntemlerini belirlemek için çocuğa yönelik anne baba ilgisi ölçeği puanları normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla betimsel istatistikler incelenerek Tablo 3’te sunulmuştur. Tabloya göre çocuğa yönelik anne baba ilgisi ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları normal dağılım göstermektedir. Babasavar annelik ölçeği puanları normal dağılım gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla betimsel istatistikler incelenerek Tablo 4’te sunulmuştur. Tabloya göre babasavar annelik ölçeği puanları normal dağılım göstermemektedir ($p<.05$). Babasavar annelik ölçeği toplam puanı kullanılarak yapılacak istatistiksel analizler için parametrik testler uygulanmıştır. Babasavar annelik ölçeği alt boyut puanları normal dağılım göstermemesinden dolayı bu puanlar kullanılarak yapılacak diğer istatistiksel analizler için nonparametrik testler uygulanmıştır.

İnce, E. ve Özdemir Beceren, B. A. (2024). 36-72 aylık çocukların ebeveynlerinin babasavar annelik düzeyleriyle anne-babanın çocuğa yönelik ilgisi arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 1-23.*

DOI. 10.51460/baebd.1392794



Tablo 3.

Çocuğa Yönelik Anne-Baba İlgisi Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Ort.	N	Ss	Skew.	Kurt.
Baba İlgisi Toplam	147,56	412	23,06099	-,382	,160
Baba Kontrole Yönelik İlgi	46,2427	412	5,74175	-,745	,733
Baba Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi	65,1869	412	9,84288	-,727	,802
Baba Okula Yönelik İlgi	36,1286	412	10,27176	,234	-,161
Anne İlgisi Toplam	11,6845	412	2,46187	-,736	,546
Anne Kontrole Yönelik İlgi	59,7112	412	4,26513	-,713	-,272
Anne Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgi	50,4684	412	4,45867	-1,013	,645
Anne Okula Yönelik İlgi	24,8301	412	5,61110	-,003	-,608
Anne İlgileri Geliştirmeye Yönelik İlgi	11,6845	412	2,46187	-,736	,546

Tablo 4.

Babasavar Annelik Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Ort.	N	Ss	Skew.	Kurt.
Babasavar Annelik Toplam	123,9029	412	22,89860	,672	,334
Modern Annelik	72,3762	412	9,66981	-1,409	3,689
İki Kat Sorumlu Annelik	20,8398	412	7,64374	1,697	3,536
Dolaylı Annelik	12,7937	412	3,82000	1,478	4,147
Aşırı Bağlı Annelik	48,4393	412	9,18471	,030	-,764
Geleneksel Annelik	12,1262	412	4,35846	,292	-,252

Bulgular

Babasavar Annelik Ölçeği ve Annenin Çocuğa Yönelik İlgisi Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında hesaplanan Pearson ve Spearman korelasyon katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, babasavar annelik toplam puanı ile annenin çocuğa yönelik ilgisi toplam puanı arasında anlamlı korelasyon bulunmamıştır ($p>0,05$). Annenin çocuğa yönelik ilgisinin toplam puanı, modern annelik ($r=,285$; $p<0,01$), aşırı bağlı annelik ($r=,159$; $p<0,01$) pozitif yönlü ve geleneksel annelik ($r=-,104$; $p<0,05$), dolaylı annelik ($r=-,113$; $p<0,05$), negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir.

Babasavar Annelik Ölçeği ve Babanın Çocuğa Yönelik İlgisi Ölçeği'nden elde edilen puanları arasında hesaplanan Pearson ve Spearman korelasyon katsayıları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü üzere, babasavar annelik toplam puanı ve babanın çocuğa yönelik ilgisi toplam puanı arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı korelasyon saptanmıştır ($r=-,216$; $p<0,01$). Babanın çocuğa yönelik ilgisinin toplam puanı, modern annelik ($r=,342$; $p<0,01$) pozitif yönlü ve geleneksel annelik ($r=-,168$; $p<0,01$), iki kat sorumlu annelik ($r=-,235$; $p<0,01$), negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilidir.



Tablo 5.

Babasavar Annelik Ölçeği ve Annenin Çocuğa Yönelik İlgisi Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar Arasında Hesaplanan Pearson ve Spearman Korelasyon Katsayıları

		Modern Annelik	İki Kat Sorumlu Annelik	Aşırı Bağlı Annelik	Geleneksel Annelik	Dolaylı Annelik	Babasavar Toplam
Anne Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi	r	,329**	-,112*	,092	-,142**	-,135**	-,137**
	p	,000	,023	,063	,004	,006	,005
Anne Kontrole Yönelik İlgisi	r	,238**	-,022	,154**	-,093	-,128**	-,059
	p	,000	,654	,002	,061	,010	,234
Anne Okula Yönelik İlgisi	r	,157**	,020	,231**	-,030	,016	,064
	p	,001	,683	,000	,543	,748	,196
Anne İlgisi Geliştirmeye Yönelik İlgisi	r	,181**	-,070	-,114*	-,068	-,192**	-,177**
	p	,000	,159	,020	,166	,000	,000
Anne İlgisi Toplam	r	,285**	-,049	,159**	-,104*	-,113*	-,072
	p	,000	,323	,001	,034	,022	,146

Tablo 6.

Babasavar Annelik Ölçeği ve Babanın Çocuğa Yönelik İlgisi Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar Arasında Hesaplanan Pearson ve Spearman Korelasyon Katsayıları

		Modern Annelik	İki Kat Sorumlu Annelik	Aşırı Bağlı Annelik	Geleneksel Annelik	Dolaylı Annelik	Babasavar Toplam
Baba Davranış Geliştirmeye Yönelik İlgisi	r	,309**	-,221**	,064	-,171**	-,077	-,201**
	p	,000	,000	,196	,001	,121	,000
Baba Kontrole Yönelik İlgisi	r	,294**	-,216**	,102*	-,154**	-,060	-,199**
	p	,000	,000	,038	,002	,225	,000
Baba Okula Yönelik İlgisi	r	,311**	-,209**	,054	-,128**	-,064	-,182**
	p	,000	,000	,278	,009	,197	,000
Baba İlgisi Toplam	r	,342**	-,235**	,077	-,168**	-,082	-,216**
	p	,000	,000	,121	,001	,098	,000

Babasavar annelik düzeyi çocuğun cinsiyetine göre hesaplanan Mann Whitney-U Testi ve Bağımsız Gruplar t Testi bulguları Tablo 7 ve Tablo 8'de yer almaktadır



Tablo 7.
Babasavar Annelik Puanlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Dolaylı Annelik	Erkek	215	209,40	45020,00	20555,000	-,518	,604
	Kız	197	203,34	40058,00			
İki Kat Sorumlu Annelik	Erkek	215	207,53	44619,50	20955,500	-,184	,854
	Kız	197	205,37	40458,50			
Modern Annelik	Erkek	215	202,52	43541,50	20321,500	-,710	,478
	Kız	197	210,85	41536,50			

Tablo 7'ye göre, Babasavar Annelik Ölçeği alt boyutlarından “Dolaylı Annelik” (U=20555.00; p>.05), “İki Kat Sorumlu Annelik” (U=20955.50; p>.05), “Modern Annelik” (U=20321.50; p>.05), puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 8.
Babasavar Annelik Puanlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi		
					t	sd	p
Geleneksel Annelik	Erkek	215	2,3405	,88613	-2,071	410	,039
	Kız	197	2,5178	,84825			
Aşırı Bağlı Annelik	Erkek	215	3,4053	,67090	-1,771	410	,077
	Kız	197	3,5196	,63580			
Babasavar Annelik Toplam	Erkek	215	2,1612	,42232	-,663	410	,507
	Kız	197	2,1875	,37858			

Tablo 8'de Babasavar Annelik Ölçeği alt boyutlarından “Geleneksel Annelik” çocuğun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo 8 incelendiğinde “Geleneksel Annelik” için kız çocukların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (p<.05).



Babasavar annelik düzeyi annelerin eğitim düzeylerine göre hesaplanan Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney-U Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey Testi bulguları Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 9.

Sayfa | 14

Babasavar Annelik Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ort.	sd	Ki-kare	p
Dolaylı Annelik	İlköğretim	30	241,63	4	9,063	,060
	Ortaöğretim	137	223,09			
	Önlisans	41	193,52			
	Lisans	189	194,47			
	Lisansüstü	15	171,67			
İki Kat Sorumlu Annelik	İlköğretim	30	245,87	4	9,728	,045
	Ortaöğretim	137	223,61			
	Önlisans	41	191,82			
	Lisans	189	192,24			
	Lisansüstü	15	191,33			
Modern Annelik	İlköğretim	30	239,85	4	7,369	,118
	Ortaöğretim	137	187,81			
	Önlisans	41	202,78			
	Lisans	189	213,12			
	Lisansüstü	15	237,30			

Tablo 9’da yer alan diğer Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde Babasavar Annelik Ölçeği alt boyutlarından “Dolaylı Annelik” ve “Modern Annelik” annelerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). “İki Kat Sorumlu Annelik”, annelerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). “İki Kat Sorumlu Annelik” çoklu karşılaştırma için yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.



Tablo 10.

İki Kat Sorumlu Annelik Puanının Annelerin Eğitim Düzeylerinin Çoklu Karşılaştırılmasına Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
İki Kat Sorumlu Annelik	İlköğretim	30	134,92	4047,50	2087,500	-2,325	,020
	Lisans	189	106,04	20042,50			
İki Kat Sorumlu Annelik	Ortaöğretim	137	177,81	24360,50	10985,500	-2,340	,019
	Lisans	189	153,12	28940,50			

Tablo 10 incelendiğinde, Mann Whitney-U Testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, “İlköğretim-Lisans” eğitim seviyesindeki anneler ve “Ortaöğretim-Lisans” eğitim seviyesindeki anneler olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 11.

Babasavar Annelik Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Geleneksel Annelik	Gruplar arası	6,340	4	1,585	2,108	,079
	Gruplar içi	305,957	407	,752		
	Toplam	312,297	411			
Aşırı Bağlı Annelik	Gruplar arası	27,551	4	6,888	18,771	,000
	Gruplar içi	149,344	407	,367		
	Toplam	176,895	411			
Babasavar Annelik Toplam	Gruplar arası	5,685	4	1,421	9,539	,000
	Gruplar içi	60,645	407	,149		
	Toplam	66,330	411			



Tablo 11’de Babasavar Annelik Ölçeği puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmiştir. Tablo 11 incelendiğinde, Aşırı Bağlı Annelik, Geleneksel Annelik ve Babasavar Annelik toplam puanda anne eğitim düzeyine göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p < .05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için Tukey testi yapılmıştır. Aşırı Bağlı Annelik, Geleneksel Annelik ve Babasavar Annelik toplam puanının annenin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili yapılan Tukey Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Babasavar Annelik Toplam Puanı ve Aşırı Bağlı Annelik Puanlarının Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Tukey Testi Sonuçları

	(I) Anne Eğitim	(J) Anne Eğitim	Ortalama Farkı (I-J)	p
Aşırı Bağlı Annelik	İlköğretim	Ortaöğretim	,17968	,582
		Önlisans	,39762	,051
		Lisans	,67237*	,000
		Lisansüstü	,82143*	,000
	Ortaöğretim	İlköğretim	-,17968	,582
		Önlisans	,21794	,258
		Lisans	,49269*	,000
		Lisansüstü	,64174*	,001
	Önlisans	İlköğretim	-,39762	,051
		Ortaöğretim	-,21794	,258
		Lisans	,27475	,066
		Lisansüstü	,42381	,141



Tablo 12'nin devamı

Sayfa 17	Aşırı Annelik	Bağlı	Lisans	İlköğretim	-,67237*	,000
			Lisansüstü	Ortaöğretim	-,49269*	,000
				Önlisans	-,27475	,066
				Lisansüstü	,14906	,890
				İlköğretim	-,82143*	,000
		Lisansüstü	Ortaöğretim	-,64174*	,001	
			Önlisans	-,42381	,141	
			Lisans	-,14906	,890	
			İlköğretim	Ortaöğretim	,04304	,982
				Önlisans	,15570	,448
Lisans	,27521*	,003				
Lisansüstü	,35439*	,032				
Babasavar Annelik Toplam	Ortaöğretim	İlköğretim	-,04304	,982		
		Önlisans	,11266	,473		
		Lisans	,23217*	,000		
		Lisansüstü	,31135*	,026		
	Önlisans	İlköğretim	-,15570	,448		
		Ortaöğretim	-,11266	,473		
		Lisans	,11951	,377		
		Lisansüstü	,19869	,432		



Tablo 12'nin devamı

Babasavar Annelik Toplam	Lisans	İlköğretim	-,27521*	,003
		Ortaöğretim	-,23217*	,000
		Önlisans	-,11951	,377
		Lisansüstü	,07918	,941
Babasavar Annelik Toplam	Lisansüstü	İlköğretim	-,35439*	,032
		Ortaöğretim	-,31135*	,026
		Önlisans	-,19869	,432
		Lisans	-,07918	,941

Tablo 12 incelendiğinde Babasavar Annelik toplam puanı ve Aşırı Bağlı Annelik alt boyutunda ilköğretim mezunları ile lisans mezunları arasında, ilköğretim mezunları ile lisansüstü mezunları arasında ilköğretim mezunları lehine; ortaöğretim mezunları ile lisans mezunları, ortaöğretim mezunları ile lisansüstü mezunları arasında ortaöğretim mezunları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Babasavar annelik ölçeği'nin değişkenlere göre analizlerine ilişkin sonuçlar

Çocuğun cinsiyeti değişkenine göre; Babasavar Annelik Ölçeği alt boyutlarından "Dolaylı Annelik", "İki Kat Sorumlu Annelik", "Modern Annelik", puanlarında çocukların cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. "Geleneksel Annelik" için kız çocukların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. "Geleneksel Annelik" davranışları kız çocuğu olan annelerde daha fazla görülmektedir. Akdan (2021) tarafından yapılan çalışmada, "Aşırı Bağlı Annelik" puanlarının çocuk cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cannon (2008), baba katılımı ile çocukların cinsiyetinin ve mizacının ilişkili olduğu, babaların zor kız çocuklarına nispeten zor erkek çocuklarıyla daha fazla iletişim kurduğunu göstermiştir. Gaunt ve Pinho (2018) anne bekliliği eğilimleri ile annenin cinsiyetçi tavırları olumlu yönde ilişkiliydi.

Çocuğun yaşı değişkenine göre; Babasavar Annelik Ölçeği alt boyutlarından "Dolaylı Annelik", "İki Kat Sorumlu Annelik", "Modern Annelik", "Geleneksel Annelik", "Aşırı Bağlı Annelik" çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.



Annelerin eğitim düzeyi değişkenine göre; Babasavar Annelik Ölçeği alt boyutlarından “Dolaylı Annelik” ve “Modern Annelik” annelerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. “Aşırı Bağlı Annelik”, “Geleneksel Annelik”, “İki Kat Sorumlu Annelik” ve “Babasavar Annelik” toplam puanda, annelerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farkın, “İlköğretim-Lisans” eğitim seviyesindeki anneler ve “Ortaöğretim-Lisans” eğitim seviyesindeki anneler arasında olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim mezunu katılımcıların puanlarının benzer ve lisans mezunu katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim mezunu anneler diğer annelere göre daha fazla “Aşırı Bağlı Annelik”, “Geleneksel Annelik”, “İki Kat Sorumlu Annelik” ve “Babasavar Annelik” sergilemektedir. Dönmez (2019) çalışmasında “Aşırı Bağlı Annelik”, “Geleneksel Annelik”, “Dolaylı Annelik” ve “İki Kat Sorumlu Annelik” eğitim seviyesi düşük olan anneler için anlamlı bir fark bulmuş; “Modern Annelik” için ise anne eğitim durumuna göre bir fark bulmamıştır. Akdan (2021) tarafından yapılan çalışmada; ilköğretim, ortaokul ve lise mezunu katılımcıların “İki Kat Sorumlu Annelik” ve “Babasavar Annelik” toplam puanlarının benzer ve önlisans-lisans mezunu katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kulik ve Tsoref (2010), babasavar annelik ile anne eğitim düzeyi arasında negatif yönde ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Annenin eğitim seviyesi ne kadar yüksekse, anne bekçiliği seviyesi o kadar düşük olduğu bulunmuştur. Karabulut ve Şendil (2017), anne eğitim düzeyine göre annelerin babasavar davranışlarında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Gelecekteki çalışmalarda, annenin bekçiliği davranışlarını sınırlamak ve babanın katılımını teşvik etmek için müdahale programları tasarlanmalıdır. Bekçilik davranışının birden çok boyutunu incelemeye devam etmelidir. Mevcut durumu belirlemek için anne-babalardan ve çocuklardan eş zamanlı ölçümler yapılabilir. Ayrıca, anne bekçiliği ile baba-çocuk arasındaki ilişkiyi net bir şekilde görmek için boyamsal araştırma yapılabilir. Anne bekçiliğinin baba-çocuk ilişkisine etkilerine ilişkin gelecekteki araştırmalar, baba davranışının niteliği ve niceliğine ilişkin daha kapsamlı ölçeklerin geliştirilmesi ve uygulanması fayda sağlayacaktır. Anne bekçiliği ve baba-çocuk ilişkilerini inceleyen çok az çalışma olduğundan, anne bekçiliğinin daha net anlaşılabilmesi için konuyla ilgili yeni araştırmalara önem verilmelidir. Anne bekçiliği yapısına etkisi bulunan faktörleri keşfetmek, ailelerin engelleyici bekçilikle başa çıkmalarına yardımcı olabilir, böylece babalar çocuklarına yönelik ilgisi artabilir ve aile işlerine daha fazla dahil olabilirler. Gelecekteki araştırmalar doğum öncesi anne bekçiliğini daha da araştırmalıdır. Doğum öncesi birlikte ebeveynlik modellerinin doğum sonrası aile uyumunu nasıl etkilediğini incelemelidir. Ebeveynliğe geçiş sırasında hem anne hem de baba adaylarının sadece baba katılımı ile ilgili inançlarını incelemekle kalmayıp, aynı zamanda bebek bekleyen ebeveynlerin çocuklarının günlük bakımında babaların gelecekteki rolüne ortak katkıları anlamak için araştırma yapılabilir.

Ebeveynlerin, erken çocukluk gelişimi, sağlık, beslenme ve psikoloji konularında kapsamlı bilgiye sahip olması gerekmektedir. Çocukların genel refahının ve bilişsel gelişiminin sağlanmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Çocuk bakımında; oyun, yaşa uygun aktiviteler ve pozitif disiplin teknikleri yoluyla öğrenmeyi teşvik eden besleyici bir ortam sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ek olarak, yemek planlamasına, okula ulaşımına veya ders dışı etkinliklere yardımcı olma ve sağlıklı alışkanlıkları teşvik etme konularında ebeveynler birbirlerine destek sağlayabilirler. Anne-baba iletişiminin sağlıklı olması, çocuğun refahı için hayati önem taşımaktadır. Ebeveynlerin hem kendi aralarında hem de çocuk ile güvene ve iş birliğine dayalı güçlü ilişkiler kurulması gelişimin



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 1-23.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 1-23.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ailelerle çalışan profesyonellerin anne bekcılığı konusunda bilinçli olması önemlidir; böylece hem ebeveynlerin hem de çocukların yararına sağlıklı ortak ebeveynlik dinamikleri oluşturma, açık iletişimi teşvik etme ve geleneksel cinsiyet normlarına meydan okuma konusunda ebeveynlere destek ve rehberlik sağlayabilirler.

Sayfa | 20

Genel olarak, bu çalışma, nispeten yeni ve yeterince araştırılmamış bir davranış ve inanç sistemini ve bekcilik eğilimlerini etkileyebilecek olası özellikleri araştırmıştır. Bulgular, anne bekcılığıyla ilgili gelecekteki araştırma ve teoriler için öneme sahiptir. Bekciliğin daha karmaşık olabileceğini düşündürmektedir. Baba davranışları ve tutumları bağlamı dışında anne bekciliğini basitçe iyi veya kötü olarak tanımlamak, anne davranışlarını veya niyetini net bir şekilde ifade edemeyebilir. Yine, annenin bekciliğinin potansiyel olarak karmaşık doğasını araştıran gelecekteki araştırmalara ihtiyaç vardır. Gelecekteki çalışmalar, ölçülen değişkenler arasına gerçek çocuk gelişimi sonuçlarının dahil edilmesi fayda sağlayacaktır. Ayrıca, annenin eğitim durumu da anne bekciliği üzerinde etkili olmaktadır. Anne eğitimine yönelik programlar hazırlanabilir.

Bekçilik, ebeveyn davranışını anlamak için bir çerçeve olarak görülebilir ve yalnızca ebeveynlerin rolleri hakkında sahip oldukları bireysel kavramları değil, aynı zamanda kültürel değerleri de ortaya çıkarır. Bazı kültürler annenin önceliğini savunurken, diğerleri ebeveyn görev ve sorumluluklarının adil bir şekilde paylaşılmasını destekleme eğilimindedir. Dahası, savunulan değerler ile günlük uygulama arasında, bazen değerlerin ve uygulamaların sorgulanmasına neden olabilecek büyük boşluklar oluşmaktadır. Gelecekteki çalışmalar, anne bekciliği davranışlarıyla ilgili kültürleşme ve kültürler arası ebeveynlik gibi babaların diğer kültürlerdeki baba katılımını da dikkate almaları önerilmektedir. Babalık, kültürler arasında değişen çok çeşitli inançları içermektedir. Gelecekteki araştırmalar, kültürel unsurların annenin bekcilik davranışları ile babanın katılımı arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini ele almalıdır. Ülkemiz ile farklı kültürlerde anne bekciliği ve baba katılımı arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması alanyazın için önemli bilgi sağlayacaktır.

Anne-baba-çocuk iletişiminin çocuğun gelişimi için olan önemi yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Aile iletişimine yönelik eğitimlere ve programlara ağırlık verilmelidir. Çocuğa yönelik ilgi, ebeveyn tutumları, çocuk bakımı, çocuk sağlığı, çocuk gelişimi, erken çocuklukta teknoloji kullanımı vb. konuları içeren eğitim programlarının ilgili kurumlarca hazırlanarak, ebeveynlerin evlilik öncesi anne-baba adayı olduğu varsayılarak mutlaka ilgili eğitimleri alması sağlanmalıdır.

Bu makale anne bekciliğinin inceliklerini ve anne babanın çocuğa yönelik ilgisini derinlemesine ele almaktadır. Anne bekciliğinin çeşitli biçimlerine ve birlikte ebeveynlik dinamikleri üzerindeki derin etkilerine ışık tutmaktadır. Bu engelleri ortadan kaldırmayı, daha dengeli ve iş birliğine dayalı bir ortak ebeveynlik deneyimi sağlanması için araştırma bulguları gelecekteki araştırmalara ışık tutacaktır. Ebeveynler, annenin bekciliğini anlayarak ve bu konuyu ele alarak daha kapsayıcı ve karşılıklı destekleyici bir yaklaşıma doğru çaba gösterebilir ve sonuçta çocuklarının gelişmesi için daha sağlıklı bir ortam yaratabilirler. Anne bekciliğinin ardındaki gerçeği ortaya çıkarmak ve ortak ebeveynlik başarısının önünü açmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 1-23.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 1-23.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bilgilendirme

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı “Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Babasavar Annelik Düzeyleriyle Anne-Babanın Çocuğa Yönelik İlgisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Sayfa | 21

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası “SYL-2020-3329”.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 1-23.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 1-23.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akdan, N. K., (2021). Annelerin Algıladıkları Cinsiyet Rolü İle Babasavar Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Allen, S., ve Hawkins, A. (1999). "Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work". *Journal of Marriage and Family*, 199-212.
- Altenburger, L., Schoppe-Sullivan, S., ve Kamp Dush, C. (2018). "Associations between maternal gatekeeping and fathers' parenting quality". *Journal of Child and Family Studies*, 27(8), 2678-2689.
- Bianchi, S.M., Milkie, M.A., Sayer, L.C., ve Robinson, J.P. (2000). "Is anyone doing the housework? Trends in the gender division of household labor". *Social Forces*, 79, 191-228.
- Beitel, A.H., ve Parke, R.D. (1998). "Paternal involvement in infancy: The role of maternal and paternal attitudes". *Journal of Family Psychology*, 12, 268-288.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri (25. Baskı). Pegem Akademi:Ankara.
- Cannon, E. (2008). "Longitudinal relations between maternal gatekeeping and father responsibility". *Maternal Gatekeeping and Father Responsibility*, 1-17.
- Craig, L. (2006). "Does father care mean fathers share? A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children". *Gender and Society*, 20, 259-281.
- De Luccie, M. (1995). "Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement". *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 156(1), 115-131.
- Dönmez, Ö. (2019). Babasavar Annelik Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Okul Öncesi Çağda Çocuğu Olan Anne-Babaların Etkileşim Davranışlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fagan, J., ve Barnett, M. (2003). "The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about the father role, and father involvement". *Journal of Family Issues*, 1020-1043.
- Gaunt, R., ve Pinho, M. (2018). "Do sexist mothers change more diapers? Ambivalent sexism, maternal gatekeeping, and the division of childcare". *Sex Roles*, 79(3), 176-189.
- Karabulut, H., ve Şendil, G. (2017). "Annelik beççiliği ölçeği'nin (ABÖ) Türkçe'ye uyarlanması". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 686-699.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler (27. Baskı). Nobel Yayınevi:Ankara.
- Kulik, L., ve Tsoref, H. (2010). "The entrance to the maternal garden: environmental and personal variables that explain maternal gatekeeping". *Journal of Gender Studies*, 19(3), 263-277.
- Makusha, T., ve Richter, L. (2016). Gatekeeping and its impact on father involvement among Black South Africans in rural KwaZulu-Natal. *Culture, Health & Sexuality*, 18(3), 308-320.
- Moore, E. (2012). "Paternal banking and maternal gatekeeping in postdivorce families". *Journal of Family Issues*, 33(6), 745-772.
- Pleck, J. H. ve Masciadrelli, B. P. (2004). Paternal involvement by U.S. residential fathers: Levels, sources and consequences. In: M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (4th ed., pp. 222-271). John Wiley and Sons: New York.
- Pleck, J. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 58-93). Wiley: New York.
- Pruett, M. K., Williams, T. Y., Insabella, G., ve Little, T. D. (2003). "Family and legal indicators of child adjustment to divorce among families with young children". *Journal of Family Psychology*, 17(2), 169-180.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 1-23.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 1-23.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Puhlman, D., ve Pasley, K. (2013). "Rethinking maternal gatekeeping". *Journal of Family Theory and Practice*, 176–193.
- Roggman, L. A., Boyce, L. K., Cook, G. A., Christiansen, K., ve Jones, D. (2004). "Playing with daddy: Social toy play, early head start, and developmental outcomes". *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers*, 2(1), 83–108.
- Saini, M., Drozd, L., ve Olesen, N. (2017). "Adaptive and maladaptive gatekeeping behaviors and attitudes: Implications for child outcomes after separation and divorce". *Family Court Review*, 55(2), 260–272.
- Schoppe-Sullivan, S., Brown, G., Cannon, E., Mangelsdorf, S., ve Sokolowski, M. (2008). "Maternal gatekeeping, coparenting quality, and fathering behavior in families with infants". *Journal of Family Psychology*, 389–398.
- Sucuoğlu, H., Özkal, N., Yıldız Demirtaş, V., Güzeller, C. O. (2015). "Çocuğa yönelik anne-baba ilgisi ölçeğinin geliştirme çalışması". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 242-263
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Ed). United States: Pearson Education.
- Trinder, L. (2008). "Maternal gate closing and gate opening in postdivorce families". *Journal of family issues*, 29(10), 1298-1324.
- Zvara, B. J., Schoppe-Sullivan, S. J., ve Dush, C. K. (2013). "Fathers' involvement in child health care: associations with prenatal involvement, parents' beliefs, and maternal gatekeeping". *Family relations*, 62(4), 649-661.
- Walker, A. J., ve McGraw, L. A. (2000). "Who is responsible for responsible fathering?". *Journal of Marriage and family*, 62(2), 563-569.
- Wang, X., Yu, Y., Zhu, R., ve Ji, Z. (2019). "Linking maternal gatekeeping to child outcomes in dual-earner families in China: The mediating role of father involvement". *Early Child Development and Care*, 191(2), 187-197.



Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi¹

Sayfa | 24

The Investigation of Middle School 7th and 8th Grade Students' Perceptions of Algebra Learning Domain in the Context of Associating Concepts with Daily Life

Gülşah GEREZ CANTİMER , Dr, MEB, gulsahgeraz@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 15 Eylül 2023
Kabul tarihi - Accepted: 29 Ocak 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹Bu çalışma 22-25 Eylül 2022 tarihleri arasında düzenlenen "ERPA International Congresses on Education" kongresinde online olarak sunulan bildirinin genişletilmiş ve düzenlenmiş halidir.

Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 24-56.

DOI. 10.51460/baebd.1361234



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 25

Öz. Çalışmanın amacı 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanı ile ilgili algılarının kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme kapsamında incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanan araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya’da bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf 20 öğrenci ve 8. sınıf 27 öğrenci olmak üzere toplam 47 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasında öğrenciler tarafından oluşturulan zihin haritaları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere örnek zihin haritaları gösterilerek tanıtılmıştır. Daha sonra öğrencilerin cebir öğrenme alanına yönelik kendi zihin haritalarını çizmeleri ve cebir ile ilgili öğrendikleri tüm kavramları yazıp tanımlamaları, örneklemeleri, bu kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin cebir ile ilgili düşünceleri belirlendikten sonra her iki sınıf düzeyinden dörder öğrenci ile birebir mülakatlar yürütülmüştür. Elde edilen veri içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin cebire yönelik kavramları çoğunlukla örnekler üzerinden açıkladıkları; zihin haritalarında kavram imgeleri doğrultusunda cebir kavramlarını yazdıkları; cebir kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirmede zorlukların yaşandığı; cebir öğrenme alanına yönelik kavram tanımları ile çizdikleri zihin haritaları ve açıklamalarının tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin cebir algılarını zenginleştirebilmeleri ve günlük hayatla ilişki kurabilmelerini sağlayabilmeleri için gerçekçi matematik öğretimi, örnek olay öğretim yöntemi, matematik tarihi ve ters-yüz öğretim modeli gibi sınıf ortamlarındaki uygulamaların çeşitlendirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Cebir, Matematiksel kavramlar, Zihin haritası, Algı, Kavram imgesi.

Abstract. The aim of the study is to examine the perceptions of 7th and 8th grade students about algebra learning in the context of associating concepts with daily life. The participants of the research which is designed as a case study from qualitative research methods consists of a total of 47 students, 20 7th grade students and 27 8th grade students in Sakarya. Mind maps and semi-structured interview form were applied during the data collection phase. Before the study was conducted, students were introduced by showing sample mind maps. Afterwards, students were asked to draw their own mind maps for the domain of algebra learning, write down all the concepts they learned about algebra, describe them, give examples, and associate these concepts with daily life. After the students’ thoughts on algebra were determined, four students from each grade level were interviewed one-on-one. The obtained data were analyzed according to the content analysis method. According to the findings, the students explained the concepts related to algebra mostly through examples; they wrote the concepts of algebra in their mind maps in line with the concept images; difficulties are experienced in associating the concepts of algebra with daily life; it was determined that the concept definitions for the algebra learning domain and the mind maps and explanations they drew were consistent. In this direction, it can be suggested to diversify the practices in the classroom environment such as realistic mathematics teaching, case study teaching method, history of mathematics and flipped classroom model so that students can enrich their perceptions of algebra and enable them to relate to daily life.

Keywords: Algebra, Mathematical concepts, Mind map, Perception, Concept image.



Extended Abstract

Introduction. Algebra is a tool that offers answers to problems encountered in daily life through algebraic thinking and reasoning skills (Kieran, 1992). The learning of algebra depends on the learning of the components of this language such as the concepts of variable and equality (Kabadaş & Yavuz Mumcu, 2022). In order to achieve success in the domain of algebra, it is very important for students to conceptually understand the representations with symbols containing these components (Van de Walle, Karp, & Bay-Williams, 2012).

Although it is aimed to help students make the transition in the computational-structural development of algebra with algebra teaching, most students cannot pass to the structural dimension of algebra and have difficulties in understanding basic concepts and structures (Dede & Argün, 2003). Students who cannot fully understand algebra concepts have misconceptions and this affects students' mathematics achievement and attitude (Çakmak Gürel & Okur, 2017). In order to overcome the difficulties and learning deficiencies encountered in teaching algebra in the literature, it is often necessary to control the algebra knowledge of the students, to determine the existing learning schemes and to create efficient learning environments to eliminate the deficiencies. So, the problem sentence of the study is "How are the perceptions of 7th and 8th grade students regarding the domain of algebra learning in terms of relating concepts to daily life?" determined as.

Method. The study was designed as a case study from qualitative research methods. The main purpose of the case study is to try to understand the situation in context (Merriam, 2009). The situation discussed in this study is students' perceptions of the basic algebra learning domain. The participants of the study consist of a total of 47 students, 20 7th grade students and 27 8th grade students studying at a public school in Sakarya. As data collection tools, students' own algebra mind maps, Concept Information Form (CIF) and Interview Form (IF) were used. The obtained data were analyzed according to the content analysis method.

Results. According to the research findings, while defining the concepts related to the algebra learning domain, the students made their explanations by giving examples and they could not explain adequately. It was observed that the students included the concept of equations in their mind maps the most, and they made drawings containing the elements of equality and balance such as scales and seesaws. In mind maps, it was determined that students had difficulties in associating concepts with daily life. Although the students' perceptions of algebra in their drawings were mostly not clear, it was observed that there were perceptions that changed according to the individual difference, interest and success of the students, both in the mind maps of some students and in the explanations of the interviewed students. It was determined that the students created mind maps for the concepts they determined in the concept information form, the concept definitions and drawings were consistent, and the explanations in the interviews were made in this direction.

Discussion and Conclusion. As a result, the findings that can contribute to researchers and practitioners were obtained based on the concept information form, the mind maps drawn by the students, and the interviews in the study. An important result obtained from the study is that the students explained the concepts related to the algebra learning domain mostly by giving examples



and they could not make sufficient explanations although they determined the concepts of algebra. In the interviews with the students, it was remarkable that they could not answer the concept definitions in depth, made superficial explanations and explained the concept definitions with examples. This result supports the research results that even pre-service teachers lack knowledge about basic algebra concepts and are insufficient in explaining the relationships between concepts (Biber, 2023; Zeybek & Demiray, 2022).

Although students determine algebra concepts accurately and richly, their inability to define concepts adequately and their being limited in associating concepts with daily life are among the important results obtained from the study. This result supports the finding in the study of Dikkartın Övez and Çınar (2018). The result of the fact that few students can relate to daily life in the current study also supports the results of studies conducted with different sample groups in the literature (Özturan Sağırlı, Baş, Çakmak, & Okur, 2016; Yiğit Koyunkaya, Uğurel, & Tataroğlu Taşdan, 2018).

Another result obtained in the study is that clues about whether students' perceptions of algebra are positive or negative in their mind maps are presented. In addition, it has been determined that the concept definitions for the algebra learning domain and the mind maps and explanations drawn by the students are consistent. In this case, it can be said that students have many aspects that are open to development in the field of algebra, it is important to eliminate the learning deficiencies by questioning the students in order to get their concept images closer to the concept definitions, and they need more experience in associating the concepts of algebra with daily life.



Giriş

Cebir, kendine özgü diliyle farklı disiplinler arasında köprü işlevi üstlenerek yaşamı anlamlandırmada yardımcı rolündedir. Cebir öğretimi ne kadar sağlam temelli yapılırsa öğrencilerin yeni öğrenmelerine katkısı o derece yüksek olacaktır. Böylece öğrencilerin üst öğrenimlerinde daha başarılı, matematiksel olarak daha donanımlı olmaları sağlanabilecek ve dolayısıyla kariyer seçimlerinde birçok tercih seçeneği oluşabilecektir. Bu nedenle öğrencilerin matematiksel yapı ve ilkeler ile günlük hayat durumlarını kavrayabilmek için cebir kavramlarını ve sembollerin nasıl kullanılabileceğini anlamaları oldukça önemlidir (NCTM, 2000).

Alanyazın incelendiğinde birçok araştırmacının cebire yönelik farklı tanımlamalar yaptığı görülmektedir. Kieran'a (1992) göre matematiğin bir alanı olan cebir, problemleri sembolize ederek harflerle nicelikleri ve sayıları betimleyip hesap yapmada bu sembolleri kullanan bir araçtır. Sutherland ve Rojano (1993) cebiri bir matematiksel dil olarak belirtmiş ve matematik veya diğer disiplinlerdeki fikirleri açıklamada kullanıldığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Vance (1998) de cebiri, aritmetiği genelleştirebilmede etkili rolü olan matematiksel bir dil olarak tanımlamıştır. Lew (2004) ise cebirin denklem çözümlerinde fonksiyonel ilişkileri ve cebirsel ifadeleri kapsayan yapıları içermesinin ötesinde "genelleme, soyutlama, analitik düşünme, dinamik düşünme, modelleme ve organizasyon" gibi matematiksel düşünme becerilerini barındıran bir düşünme yolu olduğunu ifade etmiştir (s. 92). Her ne kadar söylemler farklı da olsa tanımlardaki ortak nokta cebirin kendine özgü bir dili olması, hesaplama yapmada kullanışlı bir araç olması ve bunların bir sonucu olarak matematik alanında önemli bir yerinin olmasıdır.

Matematiksel dil olarak görülen cebirin öğrenimi (Sutherland ve Rojana, 1993; Vance, 1998), değişken, eşitlik kavramları gibi bu dilin bileşenlerinin öğrenimine bağlıdır (Kabadaş ve Yavuz Mumcu, 2022). Cebir alanında başarıyı yakalamak için de öğrencilerin bu bileşenleri içeren sembollerle gösterimleri kavramsal olarak anlamaları oldukça önemlidir (Van de Walle, Karp ve Bay-Williams, 2012). Cebir öğrenme alanının okul matematiği için oldukça önemli olmasına rağmen cebir öğreniminde ve öğretiminde her alanda olduğu gibi zorluklarla karşılaşabilmektedir. Özellikle cebir öğretimiyle öğrencilere cebirin işlemsel-yapısal gelişimindeki geçişi yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmasına rağmen çoğu öğrenci cebirin yapısal boyutuna geçememekte ve temel kavramlar ile yapıları anlamada zorluk yaşamaktadır (Dede ve Argün, 2003). Cebir kavramlarını tam olarak anlamlandıramayan öğrencilerde kavram yanılgıları oluşmakta ve bu durum da öğrencilerin matematik başarısını ve tutumunu etkilemektedir (Çakmak Gürel ve Okur, 2017). Bu açıdan öğrencilerin cebir kavramlarını zihinlerinde net bir biçimde anlamlandırıp özümseyememeleri, kavramları içselleştirip uygulamaya aktaramamaları neticesinde halihazırdaki öğrenme eksikliklerine bağlı olarak ilerleyen eğitim yıllarında cebirin ilgili konularını kavramada sorun yaşamaları muhtemeldir.

Araştırmacılar cebir öğrenme/öğretme sürecinde öğrencilerin cebir kavramlarını kavramada zorlukların oluştuğunu ve bu kavramları uygulamaya aktarmada sorunların olduğunu vurgulamıştır. Bu doğrultuda farklı sınıf düzeylerinde birçok öğrencinin cebir öğrenme alanına yönelik hata ve



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kavram yanlışlarının olduğu (Birgin ve Demirören, 2020), cebirsel ifade ve denklem kavramlarını birbirinin yerine kullandıkları (Şahin ve Masal, 2021) ve cebir öğrenmede güçlük yaşadıkları (Pramesti ve Retnawati, 2019) belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin cebire yönelik bilgi ve becerilerini kullanma açısından ele alındığında ise öğrencilerin cebirsel ifadelerde çarpma işlemini modelleme becerilerinin düşük olduğu (Akıncan ve Tekin, 2023), belirli cebirsel kelime problemlerini çözmede zorlandıkları (Abouchedid ve Nasser, 2000) ve cebir alanında problem çözmede düşük performans gösterdikleri (Şengül ve Erdoğan, 2014) tespit edilmiştir. Öğrencilerin doğrusal denklemlere yönelik matematiksel söylemlerde güçlük çektikleri (Çolak ve Akıncı, 2023) ve cebir alanında verilen probleme yönelik farklı temsil çeşitleri kapsamında ilişkiyi sağlamada sorunlarının olduğu (Yağız ve Tapan-Broutin, 2023) belirlenmiştir. Pramesti ve Retnawati'ye (2019) göre öğrencilerin cebir öğrenme alanında yaşadıkları zorluklar; problemi anlama, değişkenleri anlamlandırma ve cebirsel işlemi yapmada da görülmektedir. Ayrıca aritmetikten cebire geçişte yaşanan zorluklar öğrencilerin aritmetik bilgilerindeki eksiklikler, problem durumlarını sembolleştirip modellemenin yeterli düzeyde yapılamaması ve değişken kavramının farklı kullanımlarını bilmemeleri gibi nedenlerden ortaya çıkabilir (Gürbüz ve Akkan, 2010).

Öğrencilerde görülen bu zorluklar ayrıca öğretmen adaylarında da karşılaşılmıştır. Öğretmen adaylarında cebir alanına yönelik zorluklarla karşılaşılması öğretim süreçlerinde öğrencilere yansıyabilmesi açısından önemlidir. Örneğin, Biber'in (2023) temel cebir kavramlarına ait bilgi düzeylerinin belirlenmesi için 151 öğretmen adayı ile yürüttüğü durum çalışmasında öğretmen adaylarının cebirin temel kavramlarına ve kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz düzeyde olduğu; cebir bilgilerinin üst sınıflara doğru geliştiği, ancak üst düzey bir cebir bilgisinin oluşturulamadığı görülmüştür. Zeybek ve Demiray'ın (2022) çalışmasında da öğretmen adaylarının değişken, bilinmeyen, denklem ve özdeşlik gibi cebirle ilgili temel kavramlarda eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olacağı düşüncesinden hareketle cebir kavramlarına yönelik bilgi ve beceri birikimlerini kendi öğrencilerine aktarması ve bu doğrultuda bir öğretimin sunulacak olması muhtemeldir. Bu nedenle öğrencilerde cebire yönelik sağlam temelin atılabilmesi için onların öğrenme sorumluluklarına sahip öğretmen ve öğretmen adaylarının kavramsal anlayışlarının üst düzeyde sağlanması üzerinde durulmalıdır. Yapılan araştırma sonuçları göstermektedir ki hem öğrenciler hem de öğretmen/öğretmen adayları özelinde cebir alanına yönelik yaşanan birçok sorun ve cebir öğretiminde karşılaşılan zorluklar mevcuttur.

Yukarıda özetlenen bu zorluklar cebirin kendi doğasından, yapısından, öğretim yöntemlerinden veya öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinden kaynaklanabilir (Dede ve Argün, 2003). Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin kavramsal bilgi eksiklikleri ile bağlantılı olduğu ve ortaokul düzeyinde cebir öğrenmede yaşadıkları öğretimin bir sonucu olabileceği anlaşılmaktadır (Samo, 2009). Özellikle oldukça soyut, yapılandırılmış ve sistematik olan matematiksel kavramlar öğrencilerin öğrenmesinde engel haline gelebilir (Umbara, Munir, Susilana ve Puadi, 2021). Bu nedenle öğrencilerin cebir alanında yaşadıkları zorlukların farkında olunup akademik başarıyı arttırabilmek için öğrenci merkezli yaklaşımlara daha fazla önem verilmelidir (Habtamu, Mulugeta ve Mulugeta, 2022).



Cebir ve kullanılan cebirsel dil aritmetikten sonra öğrencilerin matematik dersinde sayılar yerine değişken ve bilinmeyen kavramlarından yola çıkarak kullandıkları bir araçtır. Ülkemiz kapsamında durum değerlendirildiğinde ortaokul düzeyinde öğrencilerin cebir öğrenme alanıyla ilk kez karşılaşmaları 6. sınıf düzeyinde olmakta ve diğer seviyelerde öğrendikleri bilgilerin üzerine yeni bilgiler eklenmektedir. Öğrenciler 7. ve 8. sınıf düzeyine geldiğinde ise cebir alanı ile ilgili birçok konuyu öğrenmeye başlamakta ve cebirsel düşünme becerisi kazanabilmektedir. Öğrencilerin cebir kavramlarını tanımlarıyla cebirsel düşünme ve muhakeme becerilerinin gelişimi ilköğretim çağında başlayıp cebir öğretimi ile şekillenmektedir (Kaya ve Keşan, 2014). Bu kapsamda farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin cebire yönelik algılarının belirlenerek nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturulabilmesi adına mevcut eksikliklerin giderilmesinin öğrenme sürecinde önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin cebire yönelik algılarının incelenmesi mevcut çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Alanyazında cebir öğrenme alanı araştırmacıların ilgi duydukları bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Cebire yönelik algı çalışmaları incelendiğinde ise metaforların araştırıldığı (İlhan, Poçan, Tutak ve Kırmızıgül, 2022; Katrancı ve Yıldız, 2022), cebire yönelik görüşlerin belirlendiği (İlhan, Poçan, Tutak ve Kırmızıgül, 2022), cebir öğreniminde öğrencilerin yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmek için farklı öğretim yöntemlerinin kullanılarak uygulanabilirliğinin test edildiği veya sınıf modellerinin araştırıldığı (Esperanza, Fabian ve Toto, 2016; Jaster, 2017; Ogden, 2015) çalışmalar dikkat çekmektedir. İlhan, Poçan, Tutak ve Kırmızıgül'ün (2022) 8. sınıf öğrencilerinin denklem ve cebirsel ifade algılarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin bu alanda hazırbulunuşluklarının yeterli olmasına rağmen eksik yanıtlar veren öğrencilerin bulunduğu tespit edilmiştir. Katrancı ve Yıldız (2022) ise matematik öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmalarında cebire yönelik zengin bir metaforik algının olduğu ve çoğunlukla olumsuz bir düşünce yapısının ortaya çıktığı belirlenmiştir. Dikkartın Övez ve Çınar'ın (2018) 8. sınıf öğrencileri ile cebir kapsamında bilgi ve düşünme düzeylerinin problem kurma becerileri açısından incelendiği çalışma sonucunda oldukça az sayıda öğrencinin problem kurarken cebir bilgisini günlük hayatla ilişkilendirilebildiği bulgusu elde edilmiştir. Esperanza, Fabian ve Toto'nun (2016) ters yüz sınıf modelinin lise öğrencilerinin cebire yönelik algıları, performansı ve matematik tutumu üzerindeki etkilerini incelediği deneysel çalışma sonucunda deney grubundaki öğrenci algılarının olumlu olduğu, matematiğe olan güvende ve matematikten zevk almada önemli bir olumlu değişiklik olduğu belirlenmiştir. Jaster'in (2017) çalışmasında da ters yüz sınıf modeline yönelik üniversite öğrencilerinin ve öğretim elmanının algıları belirlenerek öğrencilerin cebir videolarını izleme, araştırma yapma, soru sorma ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin sağlanma durumlarına göre performanslarının değiştiği; modelin avantajlı olduğu kadar zorlu yönlerinin de olduğu sonuçları elde edilmiştir. Ogden'in (2015) üniversitede üç dönem boyunca cebir öğretiminde uygulanan ters yüz sınıf modelini incelediği çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin öğretim yaklaşımının sınıfta daha fazla soru sormalarını sağladığı, kurs bileşenlerinin öğrencilerin cebir öğrenmesini artırmak için birlikte çalıştığı ve kurs tasarımının kendi kendine öğrenmeyi kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmalar göstermektedir ki öğrencilerin cebire yönelik algılarının sınıf düzeyi, öğrenme ortamı ve yapılan uygulamalar çerçevesinde değişkenlik göstermesinin bilinmesine rağmen bu alanda halen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle öğrencilerin bireysel



özelliklerinden kaynaklı farklı bakış açılarının olabileceği ve öğretilenler ile öğrenilenlerin, öğrencilerin zihinlerinde farklı şemalarda bulunabileceği düşüncesinden hareketle ortaokul öğrencilerinin cebire yönelik algılarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ortaokul düzeyinde cebir öğrenme alanında öğrencilerin bu kavramlara yönelik zengin kavram imgelerine sahip olabilmesi diğer öğrenim kademelerine geçişte karşılaşacakları konulara temel oluşturmaktadır. Bilgiden ziyade varolan bilginin öğrenci zihninde nasıl yapılandırıldığı ve pratikte uygulama alanına aktarılabilirliği çalışmanın odak noktasındadır. Bu nedenle öğrencilerin cebire yönelik algılarının belirlenerek cebirin temel kavramlarına yönelik ne düzeyde bilgi sahibi oldukları ve öğrendikleri kavramları günlük yaşamlarıyla ne düzeyde ilişkilendirebildikleri araştırmaya değer niteliktedir. Tüm bu gerekçelerden hareketle araştırma konusu belirlenerek öğrencilerin cebir öğrenme alanına yönelik algılarının kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanına yönelik algıları kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme bağlamında nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda aşağıda sunulan alt problemlerin yanıtları araştırılmıştır.

1. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanına yönelik kavram tanımlamaları nasıldır?
2. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanına yönelik zihin haritaları kavramları günlük yaşamla ilişkilendirme bağlamında nasıldır?
3. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanına yönelik kavram tanımları, çizdikleri zihin haritaları ve bu haritalara yönelik açıklamaları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

Teorik çerçeve

Çalışmada teorik çerçeve olarak alanyazında ifade edilen kavramsal bilgi (conceptual knowledge) ve kavram imgesi (concept image) olmak üzere iki temel düşünce yer almaktadır. Kavramsal bilgi içeriğin doğru olması ve kavramlar arasındaki ilişkilerin oldukça zengin kurulması açısından önemli görünmektedir (Hiebert ve Lefevre, 1986). Hiebert ve Lefevre’ye (1986) göre kavramsal bilgiye ulaşmada matematiksel fikirler arasında kurulan bağlar kullanılır ve kavramsal bilginin çeşitli alanlarda kullanımı aracılığıyla kavramlar arasında daha kolay geçişler yapılabilir. “Neden?” ve “Nasıl?” sorularının önemli olduğu kavramsal bilgide (Rittle-Johnson ve Schneider, 2012) matematiksel olguların anlaşılması uzun sürebilmekte ve işlemsel bilgiye anlam kazandırılarak destek olunmaktadır (Bozkurt, Özmantar ve Özdemir, 2022). Özellikle öğrencilerin mevcut matematiksel anlamalarında işlemsel ve kavramsal bilgileri dengelenmelidir, böylece kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin özümsemesinde, kalıcı ve işlevsel bilginin yapılandırılmasında, yeni ilişkilerin keşfedilmesinde daha etkili olunabilir (Birgin ve Gürbüz, 2009).

Tall ve Vinner'a (1981) göre kavram imgesi bireyin bir matematiksel fikir hakkında zihninde oluşturduğu yapıdır. Bu yapılar; sembol, işlem, şekil, grafik, resim veya günlük hayata ait örnekler olarak bireyin zihninde yer alabilir. Bu nedenle bir matematiksel fikre ait birden fazla kavram imgesi oluşabilir ve ihtiyaç halinde bu kavram imgelerinden herhangi biri kullanılabilir (Dede, Bayazit ve Soybaş, 2010). Vinner’a (1983) göre bireyin zihninde kavram tanımı ve kavram imgesi şeklinde isimlendirilen iki hücre bulunmaktadır. Kavram tanımı ve kavram imgesi hücreleri birbirleri ile Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 24-56.



etkileşim halindedir. Zihinde bazı kavramlara yönelik kavram imgelerinin yanısıra kavram tanımları olabileceği gibi kavramların bazılarında aynı durum geçerli olmayabilir. Bu durum bazı kavramların tanımlanmadan sezgisel olarak kabulünden kaynaklanmakta ve alışkanlık olarak kullanımı sonucundan doğmaktadır. Kavram tanımı ve kavram imgesi arasındaki ilişki (Vinner 1983) iki farklı durumda açıklanabilir. Buna göre öğrenci kavrama yönelik zihinsel bir imgeye sahip olabilir veya herhangi bir imgeye sahip değildir. Birinci durumda öğrencinin mevcut kavrama yönelik zihinsel bir imgeye sahip olduğu ve öğretmenin kavram tanımını verdiği düşünülürse; öğrenci verilen kavram tanımını da içerecek şekilde önceki kavram imgesini güncelleyebilir. Öğrenci kavram imgesi aynı olacak şekilde kavram tanımını kendi imgesini temsil eden bir yolla tanımlayabilir. Ya da öğrenci kavram tanımını öğretmenin sunduğu şekliyle kullanıp sorulduğunda bunu söylemesine rağmen diğer durumlarda kendi kavram imgesini kullanabilir. İkinci durumda ise öğrencinin mevcut kavramla ilk kez karşılaşması söz konusudur ve dolayısıyla kavram hücresi boş olabilir. Kavram tanımıyla etkileşim sürecinde yapılan açıklamalar ve verilen örnekler doğrultusunda bu hücre dolarak kavram imgesi geliştikçe tanımdan yeni çıktılar elde edilir. Dolayısıyla Vinner (1983), kavram tanımına göre kavram imgesinin önemi üzerinde daha fazla durmaktadır. Her ne kadar matematiksel etkinliklerde kavram tanımı ve kavram imgesi hücreleri etkileşim halinde olsa da öğrencilerin kavram imgeleri karakteristik özelliklerine göre daha ön planda olabilmektedir. Bu nedenle mevcut çalışmada, öğrencilerden cebir öğrenme alanına yönelik olduğunu düşündükleri kavramları belirlemeleri, bu kavramları tanımlamaları ve bu kavramlarla ilgili günlük hayat örnekleri vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin cebire yönelik algılarını incelemede zihin haritaları kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin kavram imgelerinin cebir alanında nasıl olduğu ve cebir kavramlarına ait ifadeleri ile verdikleri örneklerin tutarlılığı incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. Durum çalışması ile araştırılan durumun mevcut bağlam içerisinde detaylara dikkat edilerek anlaşılması amaçlanmaktadır (Merriam, 2009). Bu çalışmada ele alınan durum, öğrencilerin temel cebir öğrenme alanına yönelik algılarıdır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sakarya'da bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf 20 öğrenci ve 8. sınıf 27 öğrenci olmak üzere toplam 47 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 7. ve 8. sınıf düzeyinde seçilmesinin nedeni bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin temel cebir bilgisine sahip olması ve birkaç sene boyunca temel cebir kavramları doğrultusunda yeni kavramlarla tanışıp bunlara yönelik öğrenme deneyimleri yaşamış olmalarıdır. Her ne kadar ilkökul düzeyinde aritmetik bilgisinin ön planda olması, sayılar ve dört işlem problemlerine yoğunlaşılması öğrenciler açısından alışıldık birer konu olsa da cebir öğrenme alanı ortaokul düzeyinde bir üst düzeye geçişte kritik önem taşımaktadır. Öğrenciler kavramları ya olduğu



gibi kabullenip ezbere bir yolla rutin işlemlerde kullanacak ya da kavramsal bilgiyi işlemsel bilgiyle ilişkilendirerek benimseyip günlük hayata aktarabilecektir. Bu nedenle öğrencilerin zihinlerinde oluşan şemaların kontrolü daha nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi adına oldukça önemli görülmektedir. Bu gerekçelerle çalışma grubu belirlenerek uygulama gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları

Veri toplama araçları kapsamında öğrencilerin cebire ait düşüncelerini belirleyebilmek adına öğrencilerin kendi cebir zihin haritaları ve cebir kavramlarına yönelik kavram tanımları ile günlük hayatla ilişkilendirme için Kavram Bilgi Formu (KBF) ve Görüşme Formu (GF) uygulanmıştır. KBF ve GF oluşturulurken alanyazında cebir öğrenme alanına yönelik çalışmaların ışığında öğrencilerin kavram imgelerinin ve cebire yönelik algılarının nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların sınıf seviyesine ve içerik olarak çalışmanın amacına uygunluğu eğitim alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunulularak formlara son hali verilmiştir. Bu doğrultuda KBF’de öğrencilerden cebir kavramlarını belirleyerek bu kavramları tanımlamaları ve günlük hayatla ilişkilendirmeleri istenmiştir. GF’de öğrencilerin cebire yönelik algılarını ortaya çıkarabilmede destekleyici araç olabilmesi için cebir hakkındaki düşünceleri, cebir kavramlarının neler olduğu, bu kavramlarla ilk kez ne zaman karşılaştıkları, cebir kavramlarına yönelik günlük hayat örneklerinin neler olabileceği ve oluşturdukları zihin haritalarını nasıl çizdikleri hususunda sorular sorulmuştur.

Zihin haritaları, 1960’lı yılların sonuna doğru beyin alanında araştırmaları olan İngiliz matematikçi Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. Birer düşünme stratejisi ve not alma modeli olan zihin haritaları öğrencilerin önbilgilerinin belirlenmesini, yaratıcılığı ve hatırd tutmayı sağlayan görsel araçlar olarak ortaya çıkmıştır (Evrekli ve Balım, 2010). İçerisinde çizim, resim, renk ve sözel ifade barındıran bu araçlar öğrencilerin zihninde çağrışım yaparak kavramlara yönelik bilgilerini ortaya çıkarmada oldukça etkilidir (İnel Ekici, 2015). Böylece zihin haritalarının kullanımı ile farklı işlemlere sahip beynin iki yarım küresi çalıştırılarak (Brinkmann, 2007) öğrencinin düşünmesi ve önceden öğrendikleri ile yeni öğrendiklerini ilişkilendirmesi sağlanır (Kahveci, 2004). Zihin haritalarının nitel veri toplamada kullanılmasıyla öğrencilerin zihinlerinde kavramlara yönelik öngörülemez farklı sonuçlar elde edilebilir (Wheeldon ve Faubert, 2009). Bu nedenle çalışmada öğrencilerin cebire yönelik algılarını ortaya çıkarabilmede kendi yaptıkları zihin haritaları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Uygulama

Uygulamada öncelikle çalışmanın amacı belirtilerek öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımları sağlanmıştır. Ana uygulama gerçekleştirilmeden önce her iki sınıf düzeyinde öğrencilere birer ders zihin haritaları ile ilgili bilgi sunulmuş ve eğitim alanlarında farklı kavramlara yönelik yapılan zihin haritaları gösterilmiştir. Bu amaçla sınıf ortamında akıllı tahtada kısa bir sunum gerçekleştirilerek örnek zihin haritaları incelenmiştir. Zihin haritalarının nasıl yapılacağı, çizimlerin nasıl biçimlendirileceği, kavramlara yönelik açıklamaların nasıl detaylandırılacağı anlatılmış ve öğrenci soruları cevaplandırılmıştır. Uygulama sürecinde ise öğrencilerden cebir ile ilgili kendi zihin Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 24-56.



haritalarını çizmeleri ve cebir öğrenme alanıyla ilgili öğrendikleri tüm kavramları yazıp tanımlamaları, bu kavramları örneklendirmeleri ve günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin cebir ile ilgili düşünceleri, kavramlara yönelik tanımlamaları ve açıklamaları belirlendikten sonra 7. (Ö7-1, Ö7-2, Ö7-3, Ö7-9) ve 8. sınıf (Ö8-5, Ö8-6, Ö8-16, Ö8-17) düzeyinden dörder öğrenci belirlenerek birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilirken yine öğrencilerin gönüllü olması, çalışmaya istekli olması ve zihin haritalarındaki çizimleri sınırlı, sade ve zengin olmak üzere farklı düzeyde öğrenciler olacak şekilde bir gruplamaya gidilerek ders saatleri dışında okul ortamında öğle arası ve uzun teneffüste çalışmaya devam edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilerek daha önce çizdikleri zihin haritaları ve kavramlara yönelik yaptıkları tanımlamalar yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin zihin haritalarına yönelik açıklamalarına göre en az 3 dk 39 sn ile Ö8-16 kodlu öğrenciyle ve en fazla 7 dk 10 sn olmak üzere Ö7-3 kodlu öğrenciyle görüşülmüş ve görüşmeler toplamda 39 dakika sürmüştür. Ses kayıtları daha sonra birebir yazılarak transkript edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veri öğrencilerin çizdikleri kendi zihin haritalarını açıklamada ve kavramlara yönelik zihinlerinde oluşan kavram imgelerini daha net sunmada destekleyici metinler olarak kullanılmış ve bulgular bölümünde alıntılar yapılarak paylaşılmıştır.

Veri analizi

Çalışma kapsamında ulaşılan veri içerik analizi tekniği doğrultusunda değerlendirilmiştir. İçerik analizinde kodlama, kategorilere ayırma ve veriyi anlamlandırıp yorumlama temel alınır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu doğrultuda öncelikle öğrencilerin kavram bilgi formu ve zihin haritaları “Ö7-1, Ö7-2,..., Ö7-20; Ö8-1, Ö8-2,..., Ö8-27” olacak şekilde numaralandırılarak kodlanmıştır. Buna göre Ö7-1 kodlu öğrenci 7. sınıf birinci nolu öğrencinin kavram bilgi formu ve zihin haritasını; Ö8-2 kodlu öğrenci de 8. sınıf ikinci nolu öğrencinin kavram bilgi formu ve zihin haritasını göstermektedir. Öğrenci ifadeleri ve zihin haritaları öncelikle tek tek her bir alt problem doğrultusunda değerlendirilmiş ve bir kod listesi hazırlanmıştır. Daha sonra ortak kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuş ve tablolara yerleştirilerek ana temalar altında yorumlanmıştır. Elde edilen veri analiz sonrasında “öğrencilerin kavram bilgi formundaki açıklamaları, öğrencilerin oluşturdukları zihin haritaları ve öğrencilerle yapılan görüşmeler” göz önünde bulundurularak ortak temalar sunulmuştur. Çalışmada bütüncül bir bakış açısı oluşması ve yorumlamanın kolaylaşabilmesi adına toplanan bilgiler tablo üzerinde frekans değerleriyle birlikte ele alınmıştır.

Çalışmada geçerlik ve güvenilirlik tedbirleri çerçevesinde öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma soruları açık bir şekilde ifade edilmiştir. Çalışmada alt problemler doğrultusunda her bir alt probleme yönelik temalar oluşturulmuştur. Özellikle öğrencilerin cebir kavramlarına yönelik tanımları ile zihin haritalarında yaptıkları çizimler karşılaştırılarak, özelde görüşme yapılan öğrencilerin açıklamaları detaylı bir biçimde değerlendirilip bütünsel olarak tüm veri yeniden dikkate alınmıştır. Çalışmanın güvenilirliği kapsamında araştırmacı dışında eğitim alanında uzman bir öğretim elemanının görüşleri alınarak kodlamalar kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda Miles ve Huberman (1994) tarafından sunulan güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) uygulanmıştır. Çalışmanın güvenilirliği %85.71 şeklinde tespit edilmiştir. Güvenirlik hesaplamasının %70'in üzerinde belirlenmesi, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve



Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Çalışmanın geçerliliğini arttırmak amacıyla da elde edilen bulgular olabildiğince objektif bir biçimde değerlendirilmiş ve öğrenci açıklamaları doğal akışıyla örneklendirilerek zihin haritalarından alıntılarla paylaşılmıştır.

Bulgular

Veri analizi neticesinde elde edilen veri “öğrencilerin kavram bilgi formundaki açıklamalarına yönelik elde edilen bulgular ve öğrencilerin oluşturdukları zihin haritalarına yönelik elde edilen bulgular” şeklinde alt başlıklarda sunulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ise zihin haritalarına yönelik elde edilen bulguları desteklemek amacıyla öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Öğrencilerin kavram bilgi formundaki açıklamalarına yönelik elde edilen bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerden cebir öğrenme alanı ile ilgili olduğunu düşündükleri kavramları yazarak tanımlamaları ve bu kavramlara yönelik günlük yaşam örnekleri vermeleri istenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veri “kavram tanımlarını örnek üzerinde gösterme, sadece kavramları yazıp yeterli açıklama yapamama, sözel ifade, sembol ve örnek kullanımı, sadece kavram ismi yazma ve kavramları sözel tanımlama” olmak üzere beş farklı kategoride gruplandırılmıştır. Öğrencilerin cebir kavramlarına yönelik açıklamaları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğrencilerin cebir kavramlarına yönelik açıklamaları

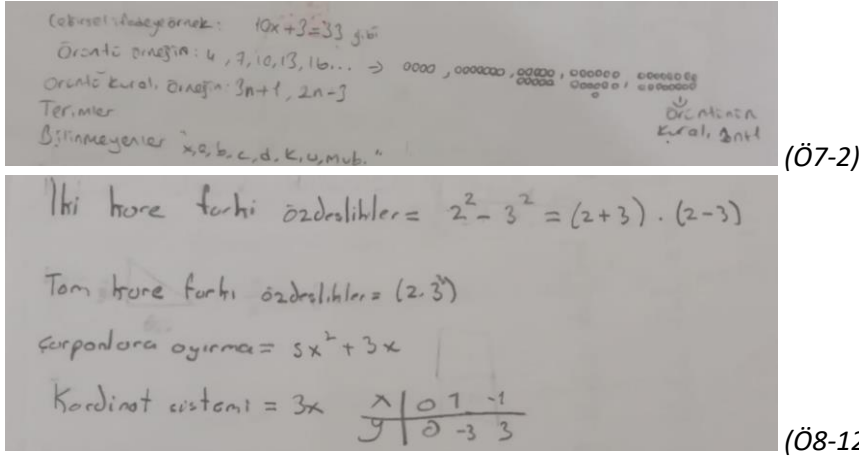
Kategori	Öğrenci kodu	f
Kavram tanımlarını örnek üzerinde gösterme	Ö7-1/Ö7-2/Ö7-8/Ö8-3/Ö8-4/Ö8-12/Ö8-13/Ö8-14/Ö8-15/ Ö8-17/Ö8-18/Ö8-19/Ö8-21/Ö8-25/Ö8-27	15
Sadece kavramları yazıp yeterli açıklama yapamama	Ö7-3/Ö7-5/Ö7-13/Ö7-16/Ö8-1/Ö8-2/Ö8-6/Ö8-7/Ö8-10/ Ö8-16/Ö8-24	11
Sözel ifade, sembol ve örnek kullanımı	Ö7-9/Ö7-11/Ö7-12/Ö7-18/Ö7-19/Ö7-20/Ö8-11/Ö8-20/ Ö8-23	9
Sadece kavram ismi yazma	Ö7-4/Ö7-6/Ö7-10/Ö7-14/Ö8-5/Ö8-8/Ö8-9/Ö8-22	8
Kavramları sözel tanımlama	Ö7-7/Ö7-15/Ö7-17/Ö8-26	4

Tablo 1’e göre öğrencilerin cebir kavramlarına yönelik açıklamalarının çoğunlukla örnek üzerinde yaparak kavramları tanımlama şeklinde olduğu ($f=15$), ikinci olarak kavram isimlerini yazmalarına rağmen yeterli açıklama yapamadıkları şeklinde ($f=11$) belirlenmiştir. Öğrencilerin bir bölümü kavramları tanımlarken sözel ifade, sembol ve örnekleri beraber kullanmakta ($f=9$), diğer bir bölümü sadece kavram ismi yazmış bulunmaktadır ($f=8$). Az sayıda öğrencinin ise kavramları sadece sözel tanımladığı tespit edilmiştir ($f=4$).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öğrencilerin cebir öğrenme alanına yönelik belirledikleri kavramlar ve yapılan tanımlamalar örneklendirildiğinde birinci kategoride yer alan Ö7-2 ve Ö8-12 kodlu öğrencilerin açıklamaları şekil 1'de verilmiştir.

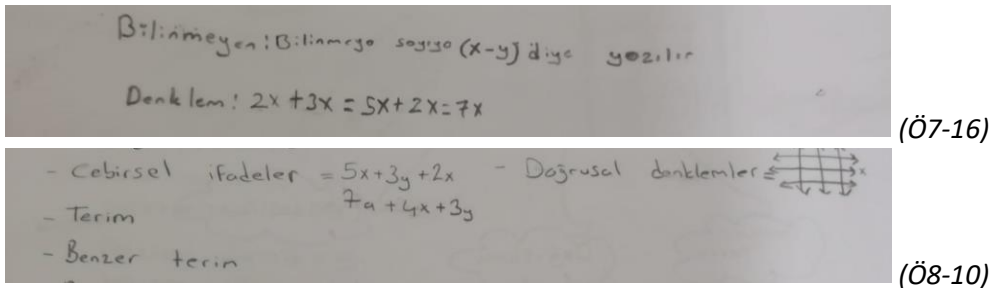
Sayfa | 36



Şekil 1. Kavram tanımlarını örnek üzerinde gösteren öğrencilerden yapılan alıntılar

Şekil 1'de Ö7-2 kodlu öğrencinin cebir öğrenme alanına yönelik yazdığı kavramlardan "cebirsel ifade, örüntü ve bilinmeyen" kavramlarına yönelik ve Ö8-12 kodlu öğrencinin "özdeşlikler, çarpanlara ayırma ve koordinat sistemi" kavramlarına yönelik örneklerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler çoğunlukla kavramları tanımlamada matematiksel örnekler sunmuşlar ve bazı örneklerinde hatalı açıklamalarda bulunmuşlardır. Ayrıca öğrencilerin yazdıkları kavramlara yönelik herhangi bir günlük hayatla ilişkilendirmede bulunmadıkları tespit edilmiştir.

İkinci kategoride yer alan öğrenci açıklamalarında öğrencilerin sadece kavramları yazıp yeterli açıklama yapamadıkları tespit edilmiştir. Bu kategoriye ait örnek olarak Ö7-16 ve Ö8-10 kodlu öğrencilerin cevaplarından alıntılar şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Sadece kavramları yazıp yeterli açıklama yapamayan öğrencilerden yapılan alıntılar

Şekil 2'de öğrencilerin cebir öğrenme alanı ile ilgili olduğunu düşündükleri kavramları yazarak açıklamalarını detaylandıramadıkları görülmektedir. Ö7-16 kodlu öğrenci bilinmeyen için sembollerini yazarak denklem tanımı için örnek vermiş; Ö8-10 kodlu öğrenci ise cebirsel ifadeleri örneklerle Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 24-56.



açıklayıp terim ve benzer terim kavramlarının sadece isimlerini yazmış, doğrusal denklemlere yönelik çözüm yapmıştır.

Üçüncü kategoride yer alan öğrenci açıklamalarında öğrencilerin kavram tanımlarını sözel ifade, sembol ve örnek kullanımını beraber vererek yaptıkları belirlenmiştir. Bu kategoriye örnek olarak Ö7-12 ve Ö8-23 kodlu öğrencilerin cevaplarından alıntılar şekil 3'te gösterilmiştir.

Sayfa | 37

Cebir matematiğin önemli konularından biridir. Cebir sembolü "x" dir. Denklem "x"li bir problemdir. Aslında "x"i bulmaya çalışırız.
Denzer terim ise örneğin; $(2x-x) - (7-6y)$ bu örnekte $2x$ ve $4x$ benzer terimdir. Terim ise $2x, 5x, 7x$ vb. "x"li sayılardır. Cebirin diğer sayılardan farkı ise alfabetik harflerle gösterilen sayılardır. $1A, 2A, 3A$ vb. "x" bilinmeyen olarak adlandırılır. Cebirsel ifadelerde ama denklemleri çözmektir yani "x"i bulma amaçlıdır. Sabit terim cebirde değişmeyen kavramdır.

(Ö7-12)

$2x^2 + 4x - 7 < x < 30$ $x = 20$ $x = 30$
bu bir denklemdir (x, y)
 $3x^2 - 2x = 5$
Terim: $2x^2, -2x, 5$
Denzer: Terimdir.

(Ö8-23)

Şekil 3. Sözel ifade, sembol ve örnek kullanımını birlikte yapan öğrencilerden alıntılar

Şekil 3 incelendiğinde; Ö7-12 kodlu öğrencinin cebir kavramı ile ilgili sözel açıklamaları, sembol kullanımları, örnekleri; Ö8-23 kodlu öğrencinin eşitsizlik, özdeşlik ve diğer cebir kavramlarına yönelik sembollerle örnek kullanımları görülmektedir. Ayrıca Ö8-23 kodlu öğrenci sembollerin yanına açıklamalarını yazarak belirtmiştir.

Dördüncü kategoride yer alan öğrenci açıklamalarında öğrencilerin sadece kavram isimlerini yazdıkları ve herhangi bir açıklama yapmadıkları tespit edilmiştir. Örnek olarak Ö7-4 ve Ö8-22 kodlu öğrencilerin cevaplarından yapılan alıntılar şekil 4'te gösterilmiştir.

Terim
benzer terim
sabit terim
denklemler
değişken:
katsayı
denge
Terim:
eşitlik
bilinen ve bilinmeyen

(Ö7-4)

Cebir öğrenme alanı ile ilgili kavramlar ve tanımları:
- Tam kare farkı çözümleri
- Doğru
- Sistem
- Terim
- Denklem
- Problem
- Terim
- Eşitlik

(Ö8-22)

Şekil 4. Sadece kavram ismi yazan öğrencilerden alıntılar



Şekil 4'e göre Ö7-4 kodlu öğrenci cebir öğrenme alanı ile ilgili olduğunu düşündüğü "terim, benzer terim, sabit terim, denklem, değişken, katsayı, denge, terazi, eşitlik, bilinen ve bilinmeyen" kavramlarını, Ö8-22 kodlu öğrenci "tam kare farkı özdeşliği, değişken, bilim, terim, denklem, problem, rakam, eşitsizlik" kavramlarını yazmış ve herhangi bir tanımlamada veya açıklamada bulunmamıştır.

Sayfa | 38

Son olarak beşinci kategoride yer alan öğrenci açıklamalarında öğrencilerin kavramları yazarak sözel bir biçimde tanımladıkları belirlenmiştir. Buna göre Ö7-7 ve Ö8-26 kodlu öğrencilerin cevaplarından yapılan alıntılar örnek olarak Şekil 5'te sunulmuştur.

Denklem: Birbirine eşit cebirsel ifadelerdeki x 'i bulma
Örüntü: Sayıların düzensizliğe örnektir. Kuralın bulma

(Ö7-7)

Denklem: Sayılar ve harflerden oluşan matematiksel ifaden.
Eşitsizlik: Birbirine farklı sayıların işlemleri.

(Ö8-26)

Şekil 5. Kavramları sözel tanımlayan öğrencilerden alıntılar

Şekil 5 incelendiğinde; Ö7-7 kodlu öğrencinin "denklem ve örüntü", Ö8-26 kodlu öğrencinin "denklem ve eşitsizlik" kavramlarını sözel olarak tanımladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin oluşturdukları zihin haritalarına yönelik elde edilen bulgular

Çalışmada öğrencilerin cebire yönelik algılarının belirlenebilmesi amacıyla öğrencilerin çizimlerini yaptığı zihin haritaları kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin oluşturdukları zihin haritaları kodlanarak birer birer incelenmiş ve içerdiği kavramlar, açıklamalar belirlenerek not edilmiştir. Kavramlara ve yapılan açıklamalara göre kodlar yazılmış, ilgili kodlar ortak kategorilerde birleştirilmiş ve kategoriler de ana temalar altında ele alınmıştır. Buna göre zihin haritaları "kavram ve açıklamalar/cebire yönelik çağrışımlar, günlük hayat örnekleri ve cebire yönelik algı" olmak üzere üç temada değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin oluşturdukları örnek zihin haritaları "zengin içerikli, kavram bilgi formunda açıklamaların yetersiz olduğu, cebire yönelik öğrenci algısının belirgin olduğu, kavramlara yönelik hatalı bilginin verildiği ve cebirsel ifadelerle yönelik hatalı ilişkilerin kurulduğu" olmak üzere çeşitlilikte daha detaylı incelenebilmesi adına Ek'te sunulmuştur. Zihin haritalarına yönelik bulgular temalara göre başlıklarda sunulmaktadır. Elde edilen veriyi daha iyi açıklayabilmek amacıyla zihin haritalarından örnekler ve görüşme yapılan öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

1. Tema: Kavram ve açıklamalar/Cebire yönelik çağrışımlar

Öğrenci zihin haritaları incelendiğinde cebire yönelik çağrışımların "cebir kavramları, cebirin kullanımı ve cebiri çağrıştıran kavram/terim/ ifade" olmak üzere üç kategoride toplandığı tespit



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.
Araştırma Makalesi / Research Paper

edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar her bir kategori başlığında sırasıyla Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir. Buna göre birinci kategori olan cebir kavramları Tablo 2'de sunulmuştur.

Sayfa | 39

Tablo 2.
Öğrencilerin zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar

Kategori	Kod	Öğrenci	Frekans (f)
Cebir kavramları	Denklem	Ö7-1/Ö7-3/Ö7-4/Ö7-5/Ö7-6/Ö7-7/Ö7-10/Ö7-12/Ö7-13/Ö7-14/ Ö7-16/Ö7-17/Ö7-18/Ö7-19/Ö7-20/Ö8-1/Ö8-2/Ö8-3/Ö8-4/ Ö8-5/Ö8-6/Ö8-8/Ö8-9/Ö8-12/Ö8-13/Ö8-14/Ö8-15/Ö8-16/ Ö8-18/Ö8-19/Ö8-20/Ö8-21/Ö8-22/Ö8-23/Ö8-24	35
	Eşitsizlik	Ö8-1/Ö8-2/Ö8-3/Ö8-4/Ö8-5/Ö8-6/Ö8-8/Ö8-9/Ö8-10/Ö8-11/ Ö8-12/Ö8-13/Ö8-14/Ö8-15/Ö8-16/Ö8-18/Ö8-19/Ö8-20/Ö8-21/ Ö8-23/Ö8-24/Ö8-25/Ö8-26	23
	Özdeşlik(ler)	Ö8-1/Ö8-2/Ö8-4/Ö8-5/Ö8-6/Ö8-7/Ö8-8/Ö8-9/Ö8-10/Ö8-11/ Ö8-12/Ö8-13/Ö8-14/Ö8-16/Ö8-18/Ö8-19/Ö8-21/Ö8-22/Ö8-23/ Ö8-24/Ö8-25/Ö8-26	22
	İki kare farkı özdeşliği	Ö8-1/Ö8-2/Ö8-4/Ö8-5/Ö8-6/Ö8-7/Ö8-8/Ö8-11/Ö8-12/Ö8-13/ Ö8-14/Ö8-15/Ö8-16/Ö8-17/Ö8-18/Ö8-21/Ö8-22/Ö8-23/Ö8-25/ Ö8-26	20
	Cebirsel ifade(ler)	Ö7-1/Ö7-2/Ö7-3/Ö7-5/Ö7-6/Ö7-8/Ö7-10/Ö7-11/Ö7-13/Ö7-14/ Ö7-15/Ö7-16/Ö7-18/Ö8-1/Ö8-9/Ö8-10/Ö8-14/Ö8-16/Ö8-23/ Ö8-24	20
	Değişken	Ö7-1/Ö7-2/Ö7-4/Ö7-5/Ö7-8/Ö7-11/Ö7-14/Ö7-19/Ö8-4/Ö8-6/ Ö8-10/Ö8-11/Ö8-13/Ö8-17/Ö8-19/Ö8-22/Ö8-23/Ö8-25/Ö8-26	19
	Terim	Ö7-1/Ö7-4/Ö7-5/Ö7-7/Ö7-8/Ö7-10/Ö7-13/Ö7-14/Ö7-15/ Ö7-16/Ö8-1/Ö8-4/Ö8-6/Ö8-7/Ö8-10/Ö8-11/Ö8-22/Ö8-27	18
	Örüntü	Ö7-2/Ö7-3/Ö7-5/Ö7-7/Ö7-8/Ö7-9/Ö7-11/Ö7-12/Ö7-13/Ö7-15/ Ö7-16/Ö7-17/Ö7-18/Ö7-20/Ö8-2/Ö8-17/Ö8-20	17
	Doğrusal denklemler	Ö8-2/Ö8-6/Ö8-7/Ö8-8/Ö8-9/Ö8-11/Ö8-13/Ö8-14/Ö8-15/Ö8-16/ Ö8-18/Ö8-19/Ö8-21/Ö8-22/Ö8-23/Ö8-26	16
	Bilinmeyen	Ö7-2/Ö7-5/Ö7-7/Ö7-11/Ö7-14/Ö7-15/Ö7-16/Ö7-17/Ö7-17/ Ö8-1/Ö8-6/Ö8-10/Ö8-18/Ö8-19/Ö8-21/Ö8-26	16
	Sabit terim	Ö7-1/Ö7-2/Ö7-4/Ö7-5/Ö7-8/Ö7-11/Ö7-14/Ö7-17/Ö7-18/ Ö8-18/Ö8-21/Ö8-23	12
	Benzer terim	Ö7-1/Ö7-4/Ö7-5/Ö7-8/Ö8-14/Ö8-17/Ö7-19/Ö8-4/Ö8-10/Ö8-11/ Ö8-13/Ö8-23	12
	Katsayı	Ö7-1/Ö7-2/Ö7-4/Ö7-6/Ö7-10/Ö7-15/Ö8-11/Ö8-13/Ö8-17/ Ö8-18/Ö8-23	11
	Koordinat sistemi/ Eksenler (x,y)	Ö8-3/Ö8-6/Ö8-12/Ö8-14/Ö8-17/Ö8-20/Ö8-22/Ö8-23/Ö8-25/ Ö8-26	10
Tam kare özdeşlik	Ö8-1/Ö8-4/Ö8-5/Ö8-16/Ö8-17/Ö8-18/Ö8-21/Ö8-23/Ö8-25	9	

Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 24-56.*

DOI. 10.51460/baebd.1361234



Tam kare farkı özdeşliği	Ö8-6/Ö8-11/Ö8-12/Ö8-13/Ö8-15/Ö8-26	6
İki terimin toplamının karesi özdeşliği	Ö8-2/Ö8-5/Ö8-16/Ö8-21	4
İki terimin farkının karesi özdeşliği	Ö8-16/Ö8-19	2
Cebirsel ifadelerde çarpma	Ö8-13	1

Tablo 2'ye göre öğrenciler zihin haritalarında cebir kavramlarını bire bir yazmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin zihin haritalarında cebire yönelik en fazla denklem ($f=35$), eşitsizlik ($f=23$), özdeşlik ($f=22$), iki kare farkı özdeşliği ($f=20$), cebirsel ifade ($f=20$) olmak üzere değişken ($f=19$), terim ($f=18$), örüntü ($f=17$), doğrusal denklemler ($f=16$), bilinmeyen ($f=16$), sabit terim ($f=12$), benzer terim ($f=12$), katsayı ($f=11$) gibi kavramların olduğu görülmektedir. Özellikle 8. sınıf öğrencilerinin özdeşlikler ($f=20$), özdeşlik çeşitleri ($f=41$) ve koordinat sistemi ($f=10$) gibi yeni gördükleri cebir kavramlarını zihin haritalarına eklemelerinin; 7. sınıf öğrencilerinin ise daha çok cebirin temel kavramlarına yönelik açıklamalarda bulunmalarının oldukça olağan olduğu söylenebilir. 8. sınıf öğrencilerinin örüntü kavramı gibi daha önceden öğrendikleri kavramları daha az sayıda belirtmeleri ($f=3$); 7. sınıf öğrencilerinin ise daha fazla sayıda örüntü kavramına yer vermesi ($f=14$) yine bu durumu açıklar niteliktedir.

Öğrencilerin zihin haritalarını ve kavram bilgi formundaki açıklamalarını daha derinsel inceleyebilmek amacıyla daha önceden de belirtildiği gibi 7. ve 8. sınıf düzeyinde dörder öğrenci ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrenciler içerisinde Ö7-9 kodlu öğrenci "Cebirle ilgili düşüncelerim hocam, cebir, eee... bilinmeyenleri olan, denklem içeren ve bazen de sonucu bulunmayan ifadeler... Hocam cebirsel ifade bilinmeyenle yazılan bir ifade ise cebir de bilinmeyi içine alan birşey o zaman." ve Ö7-3 kodlu öğrenci "Cebir içinde bilinmeyenlerin olduğu yani şey işte, x, y gibi harflerin, sayıların olduğu şeyler yani..." şeklindeki açıklamalarıyla cebirle ilgili düşüncelerini ve zihinlerinde beliren kavramları ifade etmiştir. Ö7-1 kodlu öğrencinin "Benim cebir diyince aklıma denklem geliyor, bir de Harezmi geliyor. Denklem de eşitlik, denklem ve cebirseli çağrıştırıyor... Aklıma $2x$, $3b$ ve $3a$ hemen öyle şeyler geliyor. Ama tanımını yapamıyorum." şeklindeki açıklamasıyla cebiri tanımlayamasa da diğer arkadaşlarıyla benzer bir biçimde öncelikle eşitlik ve denklem kavramlarını ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca bu öğrencinin cebirle ilgili görüşlerini açıklarken Harezmi'nin ismini vermesi, derslerde bu yönde açıklamaların yapıldığına, en azından cebir alanında çalışmalarını yapan bilim insanlarına yer verildiğinin göstergesi olabilir. 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencileri gibi cebire yönelik doğrudan bir tanım veremeyip çalışmanın yapıldığı süre zarfında cebir öğrenme alanına yönelik özdeşlikler konusunu gördükleri gerekçesiyle öncelikle bu kavramlara yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda 8. sınıf öğrencilerinin açıklamalarında özdeşliklere yer verdikleri, özel özdeşlikleri örnekledikleri ve eşitsizlik kavramını açıklayarak örnekledikleri tespit edilmiştir. Örneğin Ö8-5 kodlu öğrenci "Hocam, ee... cebir. Yani nasıl tanımlayacağımı şey yapamıyorum... Hocam benim aklıma hani, $2x+3$, hani $3x+5$ işte. Bilinmeyen bir ifade, bilinmeyen bir

Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 24-56.

DOI. 10.51460/baebd.1361234



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.
Araştırma Makalesi / Research Paper

şey geliyor yani. Özdeşlikler tam kare pardon tam?... özdeşlik çeşitleri geliyor... Eşitsizlik de cebirin içine giriyor.” ve Ö8-17 kodlu öğrenci “Cebir diyince benim aklıma direk bilinmeyen değerler geliyor. x , y , z gibi harfler geliyor. Daha sonrasında eşitsizlik geliyor. İşte imm..., $x < 5$ veya $x \leq 5$ tarzı, daha sonrasında denklemler geliyor. $5x+7=20$ tarzı falan. İki kare farkı, özdeşlikler, eee..., sonra koordinat sistemi geliyor, ordinat, apsis, ortak paranteze alma, sonra tam kare özdeşlikler. Bu kadar.” şeklindeki açıklamaları bu yöndedir.

Sayfa | 41

Öğrencilerin zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar başlığında ikinci kategori olan cebirin kullanımı tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğrencilerin zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar

Kategori	Kod	Öğrenci	Frekans (f)
	Örnek gösterimi	Ö7-1/Ö7-2/Ö7-7/Ö7-8/Ö7-9/Ö7-11/Ö7-12/Ö7-13/Ö7-15/ Ö7-17/Ö7-18/Ö8-1/Ö8-2/Ö8-3/Ö8-4/Ö8-6/Ö8-7/Ö8-9/Ö8-11/ Ö8-12/Ö8-13/Ö8-15/Ö8-16/Ö8-17/Ö8-19/Ö8-20/Ö8-22/Ö8-24/ Ö8-26/Ö8-27	30
Cebirin kullanımı	Eşitliğin korunumu	Ö7-1/Ö7-2/Ö7-4/Ö7-8/Ö7-10/Ö7-11/Ö7-12/Ö7-13/Ö7-15/ Ö7-16/Ö7-17/Ö7-18/Ö7-19	13
	Problem çözme	Ö7-1/Ö7-7/Ö7-8/Ö7-10/Ö7-15/Ö8-17/Ö8-18	7
	Ortak çarpan parantezine alma	Ö8-15/Ö8-17/Ö8-21	3
	Problem kurma	Ö7-11/Ö8-17	2
	Karekök	Ö8-7/Ö8-27	2
	Bilinmeyi bulma	Ö7-11/Ö7-20	2
	x 'i bulma	Ö7-7	1
	Verilmeyeni bulma	Ö8-8	1
	Denklem çözme	Ö7-8	1

Tablo 3’e göre öğrenciler zihin haritalarında ikinci olarak cebirin kullanımına yönelik ifadeler sunmuştur. Bu doğrultuda çoğunlukla cebirin kullanımını örnek gösterimiyle açıklamışlardır ($f=30$). Eşitliğin korunumu ($f=13$), problem çözme ($f=7$), ortak çarpan parantezine alma ($f=3$), problem kurma ($f=2$), karekök ($f=2$), bilinmeyi bulma ($f=2$), x 'i bulma ($f=1$), verilmeyeni bulma ($f=1$), denklem çözme ($f=1$) zihin haritalarında cebirin kullanımında yer verilen kodlar olarak belirlenmiştir. Cebirin kullanımında az sayıda öğrenci de olsa kareköklü ifadelerle öğrendikleri temel işlemleri değişkenleri kullanarak sembolize etmeleri ve denklem şeklinde yazmaları matematiksel dili kullandıklarına birer örnektir ($f=2$).

Son olarak öğrencilerin zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar başlığında üçüncü kategori olan cebiri çağrıştıran kavram/terim/ifadeler Tablo 4’te sunulmuştur

Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 24-56.

DOI. 10.51460/baebd.1361234

Tablo 4.
Öğrencilerin zihin haritalarında yer verdikleri kavramlar

Kategori	Kod	Öğrenci	Frekans (f)
Cebiri çağrıştıran kavram/ terim/ ifade	Harezmi	Ö7-1/Ö7-2/Ö7-3/Ö7-7/Ö7-8/Ö7-9/Ö7-10/Ö7-14/Ö7-15/ Ö7-16/Ö7-17/Ö7-18/Ö7-19/Ö7-20/Ö8-2/Ö8-6/Ö8-18/Ö8-26	18
	Semboller	Ö7-7/Ö7-9/Ö7-17/Ö7-18/Ö8-3/Ö8-6/Ö8-11/Ö8-17/Ö8-26	9
	Matematik dersi	Ö7-3/Ö7-6/Ö7-7/Ö7-10/Ö7-15/Ö7-16/Ö7-18/Ö7-19	8
	Bilinen ve bilinmeyen	Ö7-4/Ö7-9/Ö7-11	3
	Altın oran	Ö7-18/Ö7-19/Ö8-18	3
	Bilim	Ö7-8-Ö7-22	2
	Adalet	Ö7-4/Ö7-8	2
	Satış	Ö7-8/Ö7-13	2
	İstenen durum/Tüm durum	Ö8-3/Ö8-20	2
	x kavramı	Ö7-12/Ö7-13	2
	Bölme	Ö7-11/Ö7-16	2
	Çıkarma işlemi	Ö7-11	1
	Toplama	Ö7-19	1
	Arkadaş örnekleri	Ö7-1	1
	Yer değiştirme	Ö7-11	1
	Bulmaca	Ö7-20	1
	Sıfır (0)	Ö7-14	1
	Farklılık	Ö7-17	1
	Tam sayı	Ö7-19	1
	Öğretmenin ismi	Ö7-3	1
	Cetvel	Ö7-8	1
	Alfabetik harfler	Ö7-12	1
	Oran	Ö7-19	1
	Bilim insanı	Ö7-8	1
	Bilinen	Ö7-16	1
	Üslü ifadeler	Ö8-7	1
Adımlar	Ö7-12	1	
Ürün	Ö7-8	1	
Rakam	Ö8-22	1	
Problem	Ö8-22	1	
Tam kare	Ö8-22	1	

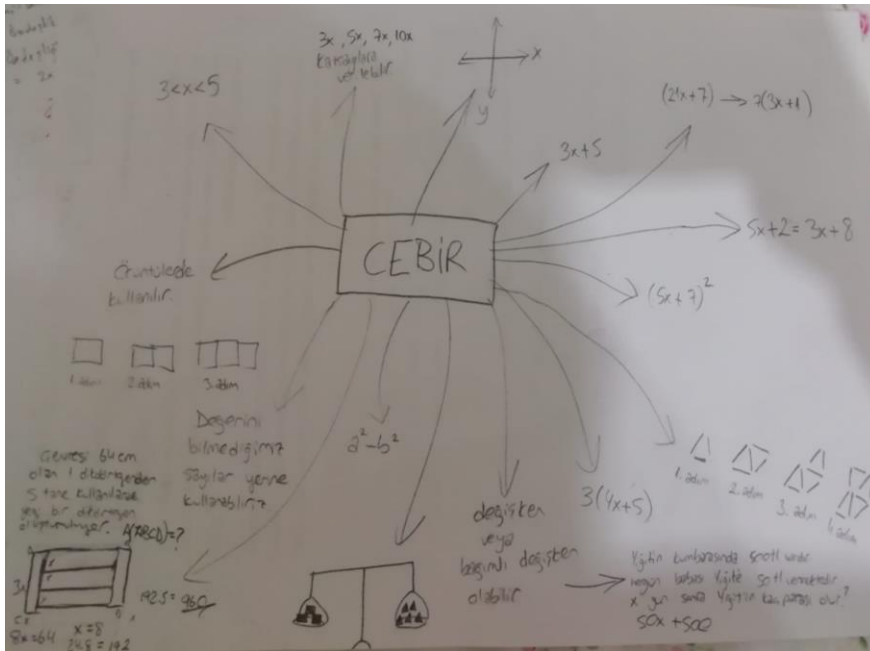
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Ö8-17 kodlu öğrenci “Evet, şimdi örüntülerden aklıma gelmişti, daha sonra eee... eşitsizlikler, katsayılar var. Koordinat sistemi. Biraz daha eklersek tahterevalli ekleyebilirdim, herkes onu yapar diye eklememiştim, aklıma gelmişti. Daha sonrasında başka da birşey yapamam.” şeklinde zihin haritasına ekleyebileceği detayları açıklamıştır. Bu öğrencinin yapmış olduğu çizim şekil 7’de sunulmuştur.

Sayfa | 44

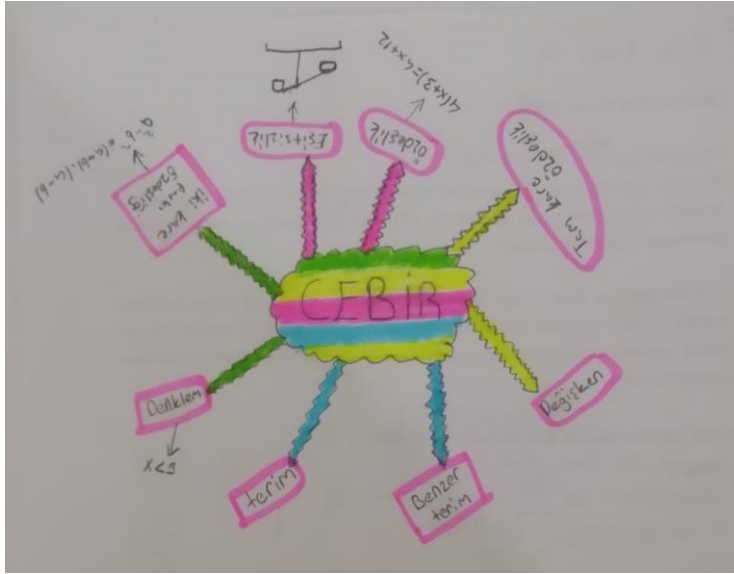


Şekil 7. Ö8-17 kodlu öğrencinin çizdiği zihin haritası örneği

Şekil 7’de sunulan zihin haritası örneği zengin içerikli bir yapıda olup öğrencinin açıklamalarında da bu haritayı nasıl oluşturduğu yönünde ifadeler belirlenmiştir. Bu haritada örneklemler, denklemler, özdeşlikler, eşitsizlik gibi birçok kavrama yönelik örnek ve çizimler görülebilir. Özellikle günlük yaşamla ilişkili çizim ve örnekleri verildiği görülmektedir.

Ö7-9 kodlu öğrenci “Hocam çizim yaparken denklemler, öğrendiğimiz konuları yazmak istedim. Bir de biraz daha kendi düşüncelerimi yazmak istedim... Cebirsel ifadelerin içinde denklem, örüntü, bilinmeyen var. Harezmiyi de yaptım, çünkü derste Harezmi’yi cebirsel ifadelerle ilgili araştırma yaparken şifre bulmuştuk, oradan aklımda kalmıştı...” şeklinde zihin haritasını nasıl oluşturduğunu açıklamıştır. Ö8-6 kodlu öğrenci “Bizim derslerde yaptığımız şeylerden esinlendim. Tablolarda birkaç şey vardı, sınıf tablolarına bakarak. Yani denklemde buraya yazmışım zaten bir bilinmeyen bulunması gerektiğini söyleyebilirim... Değişken ve bilinmeyen farkı yok hocam. Değişken ve bilinmeyen aynı şey... Harezmi’yi cebirle ilgili çalışmalar yaptığım için yazmışım, aklıma gelmişti.” ifadeleriyle zihin haritasında yer verdiği kavramları ve bu kavramlara yönelik çağrışımları belirtmiştir.

Öğrencilerin zihin haritalarının bir bölümünde ise kavramlara yönelik hatalı ifadeler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Ö8-9 kodlu öğrenciye ait zihin haritası örneğine şekil 8’de yer verilmiştir.



Şekil 8. Ö8-9 kodlu öğrencinin çizdiği zihin haritası örneği

Şekil 8 incelendiğinde Ö8-9 kodlu öğrencinin zihin haritasında cebire yönelik denklem, terim, benzer terim, değişken, özdeşlik ve eşitsizlik kavramlarını belirlediği görülmektedir. Öğrencinin bu kavramlardan denklem, eşitsizlik ve özdeşlik kavramlarına örnekler sunduğu; eşitsizliği tahterevallî çizimi ile örneklendirdiği, fakat denklem örneğine bir eşitsizlik ifadesi yazdığı dikkat çekmektedir. Bu durumda öğrencinin denklem kavramına yönelik hatalı bir örnek verdiği tespit edilmiştir.

2. Tema: Günlük hayat örnekleri

Öğrencilerin zihin haritalarında günlük hayat örneklerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veri tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Öğrenci zihin haritalarında yer alan günlük hayat örnekleri

Kategori	Kod	Öğrenci	Frekans (f)
Nesne/eşya /olay/olgu benzetme	Terazi çizimi	Ö7-1/Ö7-2/Ö7-3/Ö7-4/Ö7-5/Ö7-7/Ö7-9/Ö7-10/Ö7-11/Ö7-12/ Ö7-13/Ö7-15/Ö7-16/Ö7-17/Ö7-19/Ö7-20/Ö8-2/Ö8-9/Ö8-10/ Ö8-17/Ö8-18/Ö8-19/Ö8-20	23
	Günlük hayat örneğinin olmaması	Ö7-6/Ö8-6/Ö8-7/Ö8-8/Ö8-11/Ö8-12/Ö8-13/Ö8-15/Ö8-16/ Ö8-21/Ö8-22/Ö8-23/Ö8-24/Ö8-25/Ö8-26/Ö8-27	16



Tahterevalli çizimi	Ö7-10/Ö7-14/Ö8-4/Ö8-5/Ö8-14	5
Örüntü blokları	Ö7-2/Ö7-13/Ö7-17/Ö8-3/Ö8-17	5
Pazar	Ö7-13/Ö8-1	2
Adalet	Ö7-4	1

Sayfa | 46

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin cebire yönelik günlük hayat örneklerini nesne/eşya/olay/olgu benzetme şeklinde yaptıkları görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin zihin haritalarında en fazla terazi çizimi yaptıkları ($f=23$) belirlenmiştir. Tahterevalli çizimi ($f=5$), örüntü blokları ($f=5$), pazar ($f=2$) ve adalet örneği ($f=1$) diğer örneklendirmeler olarak belirlenmiştir. Ayrıca azımsanamayacak kadar öğrencinin zihin haritasında günlük hayat örneğine yer vermemesi ($f=16$) dikkat çekmektedir.

Görüşme yapılan öğrencilere cebir yönelik günlük hayatla ilişkilendirme yapımları istenmiştir. Örneğin Ö7-9 kodlu öğrenci “Şimdi hocam, cebiri günlük yaşamda şöyle mesela pazarda satış yaparken ya da başka... Elma verirken kilosuna göre veriliyor. Mesela bakırdan bazı şeyler satılıyor, bunları kilolarına göre satıyorlar. Kilolarını ölçmek için de denklemleri kullanıyorlar... Etrafıma baktığım zaman aslında biz bile denge içindeyiz, çünkü kolları açınca. Mesela cambaz kollarını açınca dengede oluyor. Parklarda tahterevalli, sınıfta terazi.” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Ö7-1 kodlu öğrenci “... Birşey görmüştüm araştırma yaparken örüntüler, bir rulo, o da cebir. Bir de müzik notaları görmüştüm cebirsel ifadeler.” şeklinde ilişkilendirmede bulunmuştur. Ö8-17 kodlu öğrenci “Aklıma şey geldi benim, mesela çiftlikteki tavukların ayak sayısını hesaplarırken her tavuğun iki ayağı var, ama kaç tavuk olduğunu bilmiyoruz. $2x$ ayak sayısı oluyor... Para biriktirme olabilir kumbarada. Örüntü oluşur. Aklıma gelmiyor başka.” şeklinde kumbaradan yola çıkarak örüntüleri örneklendirmiştir. Bu şekilde farklı açıklamalarda bulunan öğrenciler gibi Ö7-3 kodlu öğrencinin “Hıı..., yani ee...Aklıma gelmiyor, hayır... Çevreden eşitlikler... Tahterevalli var... Teraziler var... Şu anda aklıma gelmiyor...” ve Ö8-16 kodlu öğrencinin “Mesela tahterevalli ...” (Ö8-16) şeklinde en sık söylenen örnekleri verdikleri görülmüştür.

3. Tema: Cebire yönelik algı

Öğrencilerin zihin haritalarında cebire yönelik algılarına ipucu niteliğinde çizimler ve açıklamalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen veri tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrenci zihin haritalarında yer alan cebire yönelik algı

Kategori	Kod	Öğrenci	Frekans (f)
Belirgin olmama	Belirsiz algı	Ö7-2/Ö7-5/Ö7-7/Ö7-10/Ö7-11/Ö7-12/Ö7-14/Ö7-15/Ö7-16/ Ö7-19/Ö8-1/Ö8-2/Ö8-3/Ö8-4/Ö8-5/Ö8-6/Ö8-7/Ö8-9/Ö8-10/ Ö8-11/Ö8-12/Ö8-13/Ö8-14/Ö8-15/Ö8-16/Ö8-17/Ö8-18/Ö8-19/ Ö8-20/Ö8-21/Ö8-22/Ö8-24/Ö8-24/Ö8-25/Ö8-26/Ö8-27	36
Olumsuz	Zor olması	Ö7-8/Ö7-13/Ö8-8	3

Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 24-56.

DOI. 10.51460/baebd.1361234



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.

Araştırma Makalesi / Research Paper

algı	Biraz zor olması	Ö7-18	1
	Bilinmemesi	Ö7-1	1
Olumlu algı	Eğlenceli	Ö7-9/Ö7-20	2
	Akıl yürütme	Ö7-9	1
Diğer	Ders	Ö7-3/Ö7-6	2
	Adalet	Ö7-4	1
	Farklılık	Ö7-17	1

Tablo 6 incelendiğinde; öğrencilerin zihin haritalarında cebire yönelik algılarını ortaya çıkarabilen durumlar çoğunlukta olmasa da tespit edilmiştir. Öğrencilerin çizimlerinde genellikle algıların belirgin olmadığı ($f=36$) görülmüştür. Öğrencilerin bir bölümünün cebire yönelik olumsuz algıya sahip olduğu ($f=5$), diğer bir bölümünün olumlu algıya sahip olduğu ($f=3$), birkaç öğrencinin de cebiri ders ($f=2$), adalet ($f=1$), farklılık ($f=1$) gibi çeşitli çağrışımlarla algıladıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin cebire yönelik algılarının ne yönde olduğunu belirleyebilmek adına zihin haritalarının haricinde görüşme yapılan öğrencilere de cebir hakkındaki görüşlerinin neler olduğu, olumlu veya olumsuz ne düşündükleri, cebir hakkındaki algılarının ne olduğu yönünde sorular sorulmuştur. Bu doğrultuda Ö8-17 kodlu öğrenci *“Olumlu yönde ya, sıkıntım yok benim cebirsel ifadelerle... Bence cebirin zihinsel gelişimime çok katkısı oluyor... Yani bu cebirsel ifadelerde özdeşliklerde benim sıkıntım vardı biraz. Bu ara onlara çalışıyorum mesela. Onlara çalıştıkça daha çok zihnimin genişlediğini ve ... nasıl anlatabilirim? Zihin egzersizi gibi bir şey yani.”* şeklinde olumlu yönde görüş belirtmiştir. Ö8-6 kodlu öğrenci ise *“Olumsuz hocam biraz çünkü. Denemelerdeki soruları çoğunlukla yapamıyorum... Hocam bakıyorum sorudan birşey anlamıyorum. Uğraşmaya da çalışıyorum, ama olmuyor... Çalışmamız gerekiyor... Hocam bir konu belirliyorum mesela, o konunun üstüne gidiyorum daha çok.”* şeklindeki açıklamasıyla olumsuz yönde görüş belirtmiştir. Ayrıca özel durumları nedeniyle derslerin takibini yapamayan öğrencilerde daha farklı sonuçların oluştuğu söylenebilir. Ö8-16 kodlu öğrenci *“Yani hocam ben bu konularda hastaydım, hastahaneye gittik. O konularda tam gelememişim.”* ve Ö8-5 kodlu öğrenci *“Hocam cebirsel ifadeleri ben fazla kavrayamadım. O zaman korona döneminde olduğum için karantınada fazla şey yapamadım...”* şeklinde yaşadıkları süreci açıklamıştır. Diğer öğrencilerin açıklamalarında ise belirgin olmayan bir durum sözkonusudur. Örneğin Ö7-3 kodlu öğrenci *“Kararsızım.”* ve Ö7-2 kodlu öğrenci *“Çok zorlayıcı değil, ama yine de kolay değil.”* şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Öğrencilerden daha detaylı bilgi alabilmek için cebir kavramlarıyla ilk kez ne zaman ve nasıl karşılaştıklarını açıklamaları istenmiştir. Buna göre öğrenciler çalışmanın yapıldığı süreçten önceki eğitim süreci pandemi nedeniyle uzaktan eğitimle ilerlediği için 7. sınıf öğrencileri cebirin ilk öğretimini yapıldığı 6. sınıf düzeyine yönelik ve 8. sınıf öğrencileri de 7. sınıf düzeyine yönelik net bilgi verememiştir. Örneğin Ö7-3 kodlu öğrenci *“Bu sene. Daha önceden gördüysem de hatırlamıyorum. Uzaktan eğitim döneminde...”*; Ö7-9 kodlu öğrenci *“Uzaktan eğitimde geçen sene öğrenmiştik. Hoca o zaman daha basit anlatmıştı. Mesela kalemlerimin iki katı dediği zaman 2x yazmıştık... Şu anda hocam cebirsel ifadeleri yazıyoruz, ama bunun yanında denklemleri de yazıyoruz... Daha önce örüntüleri de öğrenmiştik. Denklemi yeni gördük.”*; Ö8-16 kodlu öğrenci *“Tam olarak hocam, galiba 7. sınıfta. Uzaktan eğitime babam bilgisayar getirdikçe girebiliyordum.”* ve Ö8-



5 kodlu öğrenci “Cebir kavramlarıyla ilk sizin anlattığınız zaman karşılaştım... Daha önce sanırım uzaktan eğitime denk geldi. Başka okuldaydım. Derslere arada giriyordum. Fazla hatırlamıyorum.” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Ö8-17 kodlu öğrenci de “6. sınıfta örüntüler vardı. Örüntülerde karşılaştık diye hatırlıyorum... Uzaktan eğitim derslerinde, çoğuna girmeye çalıştım yani sona doğru sadece birkaç derse giremedim. 6. sınıfta örüntü haricinde hatırlamıyorum. 7. sınıfta vardı, çarpmalar falan vardı. 7 çarpı x falan onlar vardı. Denklem gördük.” ifadesiyle örüntüyle başlayan değişken ve denklem kavramlarını öğrenme sürecini açıklamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanına ait algılarının kavramları günlük yaşamla ilişkilendirebilme kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin cebire yönelik algılarını tespit edebilmede kavram bilgi formu, öğrencilerin çizdikleri zihin haritaları ve görüşme sorularına verilen cevaplardan elde edilen veri analiz edilmiştir. Buna göre öğrencilerin cebir öğrenme alanına yönelik kavramları tanımlarken açıklamalarını daha çok örnek vererek yaptıkları ve cebir kavramlarını belirlemelerine rağmen yeterli açıklama yapamadıkları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin cebir kavramlarına yönelik bilgilerinin olmadığını veya yanlış olduğunu ortaya çıkarmasa da kavramsal öğrenmede eksiklerin olduğu yönünde ipuçları verebilir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde de kavram tanımlarına derinlemesine cevap veremeyişleri, yüzeysel açıklamalarda bulunmaları ve kavram tanımlarını örneklerle açıklamaları çalışmada elde edilen dikkat çekici bir sonuçtur. Sınıf ortamında öğretmenlerin bu tanımlamalar üzerinde durmamaları belki de öğrencilerin bu eksik ilişkilendirmelerinde etkili olmuş olabilir. Diğer bir etken de kavramlar açıklanırken özellikle örnekler üzerinde durulması öğrencilerin de açıklamalarını doğrudan örneklerle ifade etmelerine imkan tanımış olabilir. Ulaşılan bu sonuç öğretmen adaylarının bile temel cebir kavramlarına yönelik bilgi eksikliklerinin olması, kavramlar arası ilişkileri açıklamada yetersiz olunması yönündeki araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Biber, 2023; Zeybek ve Demiray, 2022). Ayrıca Yıldız ve Yetkin Özdemir’in (2021) ortaokul matematik öğretmenlerinin temel cebir kavramlarına yönelik içerik bilgilerini inceledikleri çalışmalarında; öğretmenlerin cebirsel ifade, değişken ve denklem kavramlarına yönelik farklılıkları ifade etmelerine rağmen sınıf içi uygulamalarda yapılan açıklamaların kapsamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarından başlamak üzere cebir öğretiminde kavram bilgisi üzerinde hassasiyetle durulması önemlidir. Bu sebeple cebir öğretiminde öğretmenlerin yeterlilikleri araştırılabilir. Cebir kavramlarının öğrenciler tarafından anlamlandırılabilmesi adına ilk olarak kavram tanımları bilinmelidir (Long & DeTemple, 2003). Kavram tanımlarının doğru bir biçimde yapılması hem matematiksel süreçler açısından hem de doğru bir öğretim yapabilme açısından önemli olup öğrencilerin kavramları sınıflandırmasına ve matematiksel yapıları kurmalarına imkan tanır (Vinner, 1991). Tall ve Vinner (1981) öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında kavram tanımlarına ve bu tanımların sunum biçimlerine vurgu yaparak kavram tanımlarının öğrencilerin düşünme süreçlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Hangi düzey olursa olsun öğrencilerin kavramları sonraki öğrenmelerine engel oluşturmayacak ve aralarındaki ilişkileri kurmaya yönlendirecek tanımlarla öğrenmeleri gereklidir (Hiebert ve Carpenter, 1992). Özellikle cebir alanında kavram öğretimi üzerinde durulması,



öğrencilerin kavram bilgilerinin aralıklarla kontrolünün sağlanması, eksik bilgilerinin giderilerek devam edilmesi öğretim sürecinin daha sağlıklı ve nitelikli ilerlemesine olanak tanıyabilir.

Çalışmada öğrencilerin çizdikleri zihin haritaları incelendiğinde, cebire yönelik çağrışımlar “cebir kavramları, cebirin kullanımı ve cebiri çağrıştıran kavram/terim/ifade” olmak üzere üç farklı kategoride tespit edilmiştir. Öğrencilerin cebir öğrenme alanına yönelik denklem, eşitsizlik, özdeşlik, cebirsel ifade, değişken, bilinmeyen, terim, benzer terim, sabit terim, katsayı, örüntü gibi birçok kavram yazdığı belirlenmiştir. Zihin haritalarında en fazla denklem kavramına yer verildiği ve terazi, tahterevallı gibi eşitlik ve denge unsurlarını içeren çizimlerin yapıldığı görülmüştür. 7. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla cebirin temel kavramlarını yazdıkları, 8. sınıf öğrencilerinin ise çalışmanın yapıldığı süre zarfında gördükleri eşitsizlik, özdeşlik gibi kavramları yazdıkları bulguları elde edilmiştir. Her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin cebirsel ifade, değişken, katsayı, terim, benzer terim, sabit terim gibi kavramlara zihin haritalarında yer vermeleri cebirin temel bileşenlerinin üzerinde durduklarının birer göstergesidir. Öğrenci zihin haritalarında cebirin kullanımına yönelik ifadelerin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Buna göre öğrenciler çoğunlukla cebir kavramlarını örneklerle açıklamıştır. Öğrencilerin cebir kavramlarını doğru ve zengin bir biçimde belirlemelerine rağmen kavram tanımlarını yeterli düzeyde yapamayıları, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme sınırlı kalmaları çalışmadan elde edilen önemli sonuçlardandır. Elde edilen bu sonuç Dikkartın Övez ve Çınar (2018) tarafından 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ulaşılan öğrencilerin cebir bilgisini günlük hayatla ilişkilendirme zorlandıkları bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerin zihin haritalarında Harezmi, semboller, matematik dersi, bilinen ve bilinmeyen, altın oran, bilim, adalet, bulmaca gibi cebiri çağrıştıran kavram/terim/ifadeler tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin çoğunlukla Harezmi'nin ismini yazmaları günümüz cebir anlayışının şekillenmesinde önemli rolü olan bilim insanının farkında olduklarını ve derslerde buna yönelik açıklamaların yapıldığını ortaya çıkarmaktadır. Bu durum oldukça sevindirici görülmekle birlikte yeterli değildir. Cebir alanında yapılan çalışmaların insan kültürünün bir mirası olarak nesilden nesile aktarıldığının farkındalığının artırılması, cebirin işlevselliğinin keşfettirilmesi ve öğrencilerin zihinlerindeki cebire yönelik algılarının şekillenmesi adına daha fazla uygulamaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu doğrultuda cebir çalışmalarının Eski Mısır'da “yanlışı deneme” ve “orantısal düşünme” üzerine dayalı olduğu; Babilliler'de denklem çözümlerinin düz yazı biçiminde olmak üzere geometrik yapıyla çözüldüğü; Eski Yunan ve Hintlilerde kullanılan cebirsel eşitliklerin geometrik düşünce biçimi ile çözümünün cebir kavramının ortaya çıkmasında etkili olduğu, cebir kavramının İslam dünyasıyla anlam kazandığı ve Batı dünyasına aktarıldığı belirtilerek gerek papürüslerde yazılı sorulardan gerekse bu alanda önemli çalışmaları olan Harezmi, Ömer Hayyam, Euclid, Fibonacci, Diophantus gibi matematikçilerin kitaplarındaki problemlerden kesitler sunulup sınıf ortamında uygulanabilir (Baki ve Bütüner, 2011).

Çalışmada öğrencilerin zihin haritaları kavramları günlük hayatla ilişkilendirme bağlamında incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla terazi veya tahterevallı çizimi yaptığı, örüntü bloklarını örnek verdiği belirlenmiştir. İlhan, Poçan, Tutak ve Kırmızıgül'ün (2022) çalışmalarının sonucunda “öğrencilerin cebir öğrenme alanına yönelik oluşturmuş oldukları metaforların, çoğunlukla terazi, harfler topluluğu, apartman, teknolojik cihaz ve tahterevallı başlıkları altında toplandığı” ifade edilmiştir. Özgen (2013) ise matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme kapsamında görüş ve becerilerini inceleyerek “öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme



kavrayışlarında günlük yaşamla ilişkilendirmenin farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve matematiğin kendi içerisinde ilişkilendirmeye göre daha baskın olduğunu” belirlemiştir. Mevcut çalışmada günlük hayat örneklerinin sınırlı kalmasına cebir kavramlarının oldukça soyut olması ve günlük hayatla bağ kurmada zorlanması neden olmuş görünmektedir. Konuların günlük hayatla ilişkilendirilememesi matematik dersine karşı öğrencilerin ön yargılı olmasına olanak tanıyabilir (Altaylı, 2012). Bu nedenle gerçek dünyada ortaya çıkan problemlerin çözümlerinden birçok bilim dalındaki problemlerin çözümlerine kadar birçok yerde kullanılabilen cebirin (Dede ve Argün, 2003) bu yönünün öğrencilere keşfettirilmesi oldukça önemlidir. Cebir, cebirsel düşünme ve muhakeme becerileri aracılığıyla günlük yaşamda karşılaşılan problemlere çözüm önerileri sunan bir araçtır (Kieran, 1992). Gerçek yaşamla ilişkilendirme hem kavramların daha iyi anlaşılmasını hem de öğrencilerin motivasyonlarının artarak olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir (Gainsburg, 2008). Dolayısıyla sadece derste birtakım rutin işlemlerin yapılması, günlük hayatla ilişkilerin kurulmaması, bilişsel yükün artmasından ziyade öğrenme ortamlarına olumlu bir biçimde yansımaya sahip olabilir. Bu durum öğrencilerin kavramları zihinlerinde net bir biçimde oturabilecekleri bir yapıyla ilişkilendirmelerin de yapıldığı günlük hayatla bağ kurulan zengin öğrenme ortamlarına olan ihtiyacı göstermektedir. Ayrıca mevcut çalışmada az sayıda öğrencinin günlük hayatla ilişki kurabildiği sonucu alan yazında farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışma sonuçlarını da desteklemektedir (Özturan Sağırlı, Baş, Çakmak ve Okur, 2016; Yiğit Koyunkaya, Uğruel ve Tataroğlu Taşdan, 2018). Yiğit Koyunkaya, Uğruel ve Tataroğlu Taşdan’ın (2018) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada katılımcıların matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmenin gerekliliğine vurgu yapmalarına rağmen bu durumu sınıf etkinliklerine yansıtma sınırlı kaldıkları tespit edilmiştir. Özturan Sağırlı, Baş, Çakmak ve Okur’un (2016) çalışmalarının sonucunda da yapılan uygulama sonrasında katılımcıların cebir öğrenme alanını gerçek yaşamla ilişkilendirme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin cebir kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme bağlamında daha fazla öğrenme deneyimi kazanmaları sağlanmalıdır.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç öğrencilerin zihin haritalarında cebire yönelik algılarının olumlu veya olumsuz yönde olduğuna dair ipuçlarının sunulmuş olmasıdır. Öğrencilerin çizimlerinde cebire yönelik algılarının çoğunlukla belirgin olmamasına rağmen gerek bazı öğrencilerin zihin haritalarında gerekse görüşme yapılan öğrencilerin açıklamalarında öğrenci bireysel farklılık, ilgi ve başarısına göre değişen algıların olduğu tespit edilmiştir. Esperanza, Fabian ve Toto’nun (2016) çalışmalarında yaptıkları uygulama neticesinde lise öğrencilerinin cebire yönelik algılarının olumlu yönde olduğu; Katrancı ve Yıldız’ın (2022) çalışmalarında öğretmen adaylarının cebire yönelik olumsuz algıya sahip oldukları bulguları çalışılan örneklem grubu ve yapılan uygulamanın da algıları değiştirebileceğini göstermektedir. Van ve Tong’un (2023) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarının sonucunda ise öğretmenlerin öğrencilerin bilgi edinmede sıklıkla karşılaştıkları zorluklarla ilgili yargılarının cebir öğretimini ve öğrenimini olumsuz etkileyen bilişsel engeller oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilere cebire yönelik olumlu algı geliştirebilecekleri fırsatlar tanınmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin cebire yönelik olumsuz veya eksik algılarının giderilmesinde derslerin matematik tarihi ile zenginleştirilip (Tzanakis ve Arcavi, 2002) cebirin sağlam ve zengin bir tarihe sahip olduğu öğrencilere hissettirilebilir (Baki ve Bütüner, 2011).

Çalışmada son olarak öğrencilerin kavram bilgi formunda belirledikleri kavramlara yönelik zihin haritalarını oluşturdukları, kavram tanımları ile çizimlerinin tutarlı olduğu ve görüşmelerdeki



açıklamaların da bu yönde yapıldığı belirlenmiştir. Buna göre zengin kavram imgelerine sahip öğrenciler zihin haritalarını daha fazla detaylandırmış, ayrıntıları, örnekleri ve çizimleri daha net belirlemiş, zengin açıklamalarda bulunmuştur. Cebire yönelik kavram imgeleri sınırlı olan öğrenciler ise kavram tanımlarını açıklamada zorlanmış, az sayıda kavram ismi yazmış, yeterince açıklayamamış veya hiç açıklamamıştır. Zihin haritalarındaki çizimlerini de sadece konu başlıklarını sunarak kavramları yüzeysel yazmış ve açıklamalarındaki ifadelerle de bu durumu yansıtmıştır. Öğrenciler yeni bir olguyla tanıştıklarında, genellikle yeni ve daha derin bir anlayışa uyum sağlamak ve geliştirmek yerine, bunu mevcut anlayışlarına göre özümsemeye daha meyilli olduklarından (Karlsson ve Kilborn, 2023) elde edilen bu sonuç öğrencilerin cebir öğrenimlerinin geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak çalışmada öğrencilerin gerek kavram bilgi formuna gerek çizdikleri zihin haritalarına gerekse yapılan görüşmelere dayanarak araştırmacı ve uygulayıcılara katkı sunabilecek bulgular elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin cebire yönelik kavramları çoğunlukla örnekler üzerinden açıkladıkları; zihin haritalarında kavram imgeleri doğrultusunda cebir kavramlarını yazdıkları; cebir kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirmede zorlukların yaşandığı; cebir öğrenme alanına yönelik kavram tanımları ile çizdikleri zihin haritaları ve açıklamalarının tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin cebir alanında gelişmeye açık birçok yönünün olduğu, kavram imgelerinin kavram tanımlarına yakınlaşabilmesi adına öğrencilerin sorgulatılarak öğrenme eksiklerinin giderilmesinin önemli olduğu, cebir kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirmede daha fazla deneyime ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrenciler öğrenme ortamlarında günlük yaşamla ilişkili ne kadar çok deneyim yaşarlarsa konuları anlamlandırmaları o kadar kalıcı ve edindikleri deneyimi kullanmaları işlevsel olabilir. Cebirin kazandırdığı soyut düşünme yapısı olasılık, istatistik, geometri gibi matematiğin diğer alanları ile mühendislik ve fen bilimleri gibi birçok bilim dalı arasında kuramsal bağlamda bir köprü ve ortak bir dil görevi üstlendiğinden (Dane ve Başkurt, 2012) öğrencilerin cebir kavramlarına yönelik alt yapılarının sağlam olması oldukça önemlidir.

Çalışma sonuçlarından yola çıkılarak

- Öğrencilerin cebir algılarını zenginleştirebilmeleri ve günlük hayatla ilişki kurabilmelerini sağlayabilmeleri adına gerçekçi matematik eğitimi, örnek olay öğretim yöntemi, matematik tarihinin kullanımı, ters yüz öğretim modeli gibi sınıf ortamlarındaki uygulamaların çeşitlendirilmesi,
- Öğrencilere kavramlara yönelik açıklama yapabilme fırsatının daha çok verilmesi ve cebir alanında farklı kavramlara yönelik kavram bilgilerinin araştırılması,
- Sınıf içi tartışma ortamlarında ve değerlendirme amaçlı zihin haritalarına matematiğin diğer öğrenme alanlarında da yer verilmesi ve yapılacak uygulamaların öğrencilerin matematik öğrenime ve kavram imgelerine yansımalarının araştırılması önerilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Abouchedid, K., & Nasser, R. (2000). *The role of presentation and response format in understanding, preconceptions and alternative concepts in algebra problems*. Zouk Mosbeh, Lebanon: Notre Dame University, Lebanon.

Sayfa | 52

Akıncan, E., & Tekin, B. (2023). Examining 7th grade students' skill levels at the secondary school in modeling multiplication in algebrary expressions. *Trakya Journal of Education, 13(1)*, 735-752.

Altaylı, D. (2012). *Gerçekçi matematik eğitiminin oran orantı konusunun öğretimi ve orantısal akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Baki, A., & Bütüner, S. Ö. (2011). Cebirin tarihsel gelişimi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 2(3)*, 198-231.

Biber, M. (2023). Knowledge levels of pre-service mathematics teachers on the basic concepts of algebra. *The Journal of Buca Faculty of Education, 56*, 949-973.

Birgin, O., & Demirören, K. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin basit görsel ve cebirsel ifadeler konusundaki hata ve kavram yanlışlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(14)*, 233-247.

Birgin, O., & Gürbüz, R. (2009). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin rasyonel sayılar konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2)*, 529-550.

Bozkurt, A., Özmantar, M., & Özdemir, M. İ. (2022). Matematik öğretiminin işlemsel ve kavramsal bilgi bağlamında değerlendirilmesine ilişkin ölçekler geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 13(25)*, 1-26.

Brinkmann, A., (2007). Graphical knowledge display- mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education, (çev. Suphi Önder Bütüner). *Elementary Education Online, 6(1)*, 1-11.

Çakmak Gürel, Z., & Okur, M. (2017). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eşitlik ve denklem konusundaki kavram yanlışları. *Cumhuriyet International Journal of Education, 6(4)*, 479-507.

Çolak, H., & Akıncı, M. (2023). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel söylemlerinin incelenmesi: doğrusal denklemler durumu. *Journal of Computer and Education Research, 11(21)*, 376-404.

Dane, A., & Başkurt, H. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin özdeşlik ve denklem kavramlarını algılama düzeyleri ve öğrenme güçlükleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5(8)*, 397-413.

Dede, Y., & Argün, Z. (2003). Cebir, öğrencilere niçin zor gelmektedir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 180-185.

Dede, Y., Bayazit, İ., & Soybaş, D. (2010). Öğretmen adaylarının denklem, fonksiyon ve polinom kavramlarını anlamaları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(1)*, 67-88.

Dikkartın Övez, F. T., & Çınar, B. A. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin cebir bilgileri ve cebirsel düşünme düzeylerinin problem kurma becerileri açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 20(1)*, 483-502.

Esperanza, P., Fabian, K., & Toto, C. (2016). Flipped classroom model: effects on performance, attitudes and perceptions in high school algebra. In *Adaptive and Adaptable Learning: 11th European Conference on Technology Enhanced Learning, edited by Katrien Verbert, Mike Sharples, and Tomaz Klobucar* (pp. 85-97). Amsterdam: North-Holland.

Evrekli, E., & Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme beceri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2)*, 76-98.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). New York: McGraw-hill.

Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1)*, 24-56.

DOI. 10.51460/baebd.1361234



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 199-219.
- Gürbüz, R., & Akkan, Y. (2010). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin aritmetikten cebire geçiş düzeylerinin karşılaştırılması: Denklem örneği. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 64-76.
- Habtamu, S. B., Mulugeta, A. A., & Mulugeta, W. G. (2022). The effect of cooperative problem-solving method on students' motivation towards learning algebra. *Pedagogical Research*, 7(2), em0123. <https://doi.org/10.29333/pr/11906>
- Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics*, 2, 1-27.
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan, 65-97.
- İlhan, A., Poçan, S., Tutak, T. ve Kırmızıgül, H.G. (2022). Ortaokul öğrencilerinin cebir öğrenme alanına bakışları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1123-1143.
- İnel Ekici, D. (2015). Fen öğretmeni adaylarının bilime ilişkin algılarının zihin haritaları yoluyla belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 132 -151.
- Jaster, R. W. (2017). Student and instructor perceptions of a flipped college algebra classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 1-16.
- Kabadaş, H., & Yavuz Mumcu, H. (2022). Aritmetikten cebire geçiş süreçlerinde model kullanmanın etkisi: Bir öğretim deneyi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(4), 624-637.
- Kahveci, G., (2004). Az görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karlsson, N., & Kilborn, W. (2023). Arithmetic and algebraic knowledge in student learning of concepts. In *International Conference on Education and New Developments Lisbon, Portugal, June 24-26, 2023*. (Vol. 1, pp. 3-7). inSciencePress.
- Katranç, Y., & Yıldız, S. (2022). Matematik öğretmeni adaylarının metaforik algıları: Cebir kavramı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1756-1778.
- Kaya, D., & Keşan, C. (2014). İlköğretim seviyesindeki öğrenciler için cebirsel düşünme ve cebirsel muhakeme becerisinin önemi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 3(2), 38-48.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Lew, H. C. (2004). Developing algebraic thinking in early grades: Case study of korean elementary school mathematics. *The Mathematics Educator*, 8(1), 88-106.
- Long, C. T., & DeTemple, D. W. (2003). *Mathematical reasoning for elementary teachers* (3th Ed.). Addison Wesley.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd Edition)*. Calif.: SAGE Publications.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- Ogden, L. (2015). Student perceptions of the flipped classroom in college algebra. *Primus*, 25(9-10), 782-791.
- Özgen, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüş ve becerilerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 2001-2020.

Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 24-56.

DOI. 10.51460/baebd.1361234



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Özturan Sağırılı, M., Baş, F., Çakmak, Z. , & Okur, M. (2016). Gerçek yaşam içerikli öğretim uygulamalarının ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilme düzeylerine etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 164-193.
- Pramesti, T. I., & Retnawati, H. (2019, October). Difficulties in learning algebra: An analysis of students' errors. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1320(1), 012061. IOP Publishing.
- Rittle-Johnson, B. & Schneider, M. (2012). Developing conceptual and procedural knowledge in mathematics. In R. Cohen Kadosh & A. Dowker (Eds.), *Oxford handbook of numerical cognition* (pp. 1118–1134). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Samo, M. A. (2009). Students' perceptions about the symbols, letters and signs in algebra and how do these affect their learning of algebra: A case study in a government girls secondary school Karachi. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-35.
- Sutherland, R., & Rojano, T. (1993). A spreadsheet approach to solving algebra problems. *The Journal of Mathematical Behavior*, 12(4), 351-383.
- Şahin, H., & Masal, M. (2021). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler ve birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konularına ait kavram imajlarının incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 74-96.
- Şengül, S., & Erdoğan, F. (2014). A study on the elementary students' perceptions of algebra. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 3683-3687.
- Tall, D. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169.
- Tzanakis, C., & Arcavi, A. (2002). Integrating history of mathematics in the classroom: an analytic survey, In Favuel, J., & Van Manen, J. (Eds.), *History in mathematics education* (pp. 201-240), Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Umbara, U., Munir., Susilana, R., & Puadi, EFW (2021). Algebra dominoes game: Redesigning mathematics learning during the covid-19 pandemic. *International Journal of Instruction*, 14(4), 483-502.
- Wheeldon, J. and Faubert, J. (2009). Framing experience: concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 68-83.
- Vance, J. (1998). Number operations from an algebraic perspective. *Teaching Children Mathematics*, 4(5), 282-285.
- Van de Walle, J., Karp, K., & Bay-Williams, J. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği: gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (S. Durmuş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Van, P. T. H., & Tong, D. H. (2023). Developing students' algebraic thinking in teaching the topic of functions, graphs, and its applications: A survey on the perspectives of math teachers at high schools. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*, 06(06), 211-217.
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3), 293-305.
- Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 65-81). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Yağız, G., & Tapan-Broutin, M. S. (2023). Yedinci sınıf öğrencilerinin cebir konusundaki çoklu temsiller arası geçiş süreçlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 141-155.
- Yıldız, P. & Yetkin Özdemir, İ. E. (2021). Teacher subject matter knowledge for the meaningful transition from arithmetic to algebra. *Journal of Pedagogical Research*, 5(4), 172-188.
- Yiğit Koyunkaya, M., Uğurel I. ve Tataroğlu Taşdan, B. (2018). Öğretmen adaylarının matematiği günlük yaşam ile ilişkilendirme hakkındaki düşüncelerinin geliştirdikleri öğrenme etkinliklerine yansımaları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 177-206.

Gerez Cantimer, G. (2024). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanına Yönelik Algılarının Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Bağlamında İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 24-56.

DOI. 10.51460/baebd.1361234



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 24-56.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 24-56.
Araştırma Makalesi / Research Paper


Zeybek, N., & Demiray, E. (2022). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının cebire yaklaşımlarının temel kavramları tanımlamaları üzerinden incelenmesi. *International EJERCongress Proceeding Book, June 22-25, Ege University*, pp. 1198-1211.



Sporda Psikolojik Becerilere Yönelik Uygulanan Müdahale Programlarının Sistemik Derlemesi

Sayfa | 57

Systematic Review of Intervention Programmes Applied for Psychological Skills in Sport

Yağmur Simge GÜL FİLİK , Uzman Psikolojik Danışman, Dokuz Eylül Üniversitesi, yagmursimge.gul@ogr.deu.edu.tr

Aslı UZ BAŞ , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, asli.uzbas@deu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 20 Ekim 2023
Kabul tarihi - Accepted: 12 Şubat 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Sayfa | 58

Öz. Sporcuların gelişmesi, başarılarını ve performanslarını arttırabilmeleri için fiziksel çalışmaların yanı sıra psikolojik çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Sporcuların psikolojik becerilerini geliştirmek üzere pek çok çalışma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının içeriği ve programların ne şekilde uygulandığı incelenmektedir. Bu çalışma PRISMA rehberi kullanılarak hazırlanmıştır. Literatür taraması 2018- 2023 yılları arasında DergiPark, YÖK Tez Merkezi, Google Scholar veri tabanlarında yapılmıştır. Literatür taraması için “psikolojik beceri”, “psikolojik beceri müdahale programları”, “spor” ve “psikolojik beceri antrenmanı” anahtar sözcükleri yazılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar (1) psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale çalışmaları olmaları, (2) sporculara yönelik yapılan çalışmalar olmaları, (3) programın içeriği hakkında bilgi verilen çalışmalar olmaları, (4) deneysel ya da yarı deneysel çalışmalar olmaları, (5) Türkçe dilinde olan çalışmalar olmaları ve (6) 2018-2023 yılları arasında yayınlanmış çalışmalar olmaları üzere belirlenmiştir. Seçim ve dışlanma kriterleri doğrultusunda yapılan elemeler sonucunda araştırma kapsamına 6 (altı) çalışma alınmıştır. Araştırmaların bulguları sonucunda sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sporcular üzerinde olumlu gelişmeler sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Spor, Psikolojik Beceri, Psikolojik Beceri Müdahale Programları, Psikolojik Beceri Antrenmanı.

Abstract. In order for athletes to develop, increase their success and performance, psychological studies should be carried out as well as physical studies. Many studies have been conducted to improve the psychological skills of athletes. Within the scope of this research, the content of the intervention programmes applied for psychological skills in sport and how the programmes are implemented are examined. This study was prepared using the PRISMA guide. Literature review was conducted in DergiPark, YÖK Tez Merkezi, Google Scholar databases between 2018 and 2023. The keywords "psychological skills", "psychological skills intervention programmes", "sport" and "psychological skills training" were written for the literature review. The studies examined within the scope of the research were determined to be (1) intervention studies applied for psychological skills, (2) studies conducted for athletes, (3) studies that provide information about the content of the programme, (4) experimental or quasi-experimental studies, (5) studies in Turkish language, and (6) studies published between 2018-2023. As a result of the selection and exclusion criteria, 6 (six) studies were included in the scope of the research. As a result of the findings of the studies, it was seen that the intervention programmes applied for psychological skills in sports provided positive improvements on athletes.

Keywords: Sport, Psychological Skills, Psychological Skills Intervention Programmes, Psychological Skills Training.



Extended Abstract

Introduction. The competitive nature of sport leads athletes to continuously push themselves to reach a more advanced level than their previous performance level. It has been found that many athletes, especially those progressing towards elite or professional sports, are likely to improve their physical factors and motor skills; therefore, in many cases psychological factors play a key role in winning or losing (Chung, 1997). Sport psychologists work with athletes on how to perform optimally at the highest possible level, even under challenging and sub-optimal conditions (Röthlin, Birrer, & Horvath, 2016). Sport psychologists can utilise a wide range of interventions to help athletes increase and maintain their sporting skills. Traditionally, psychological skills training (PST) has been the most widely applied intervention targeting psychological skills development in sport. Recently, mindfulness-based interventions have also been proposed as an alternative in sport (Birrer, Röthlin, & Morgan, 2012; Gardner & Moore, 2012).

The aim of this study is to systematically review the intervention programmes applied for psychological skills in sport. Thus, it is aimed to determine the basic characteristics and results of psychological skills interventions prepared for athletes.

Method.

Research strategies

This research is a systematic review study that examines the content of intervention programmes for psychological skills in sport and how the programmes are implemented. This study was prepared using the PRISMA guide (Moher, Libertai, Tetzlaff, Altman, & PRISMA Group, 2009). The literature review was conducted in DergiPark, YÖK Thesis Centre, Google Scholar databases between 2018 and 2023. For the literature review, the keywords "psychological skills", "psychological skills intervention programmes", "sport" and "psychological skills training" were written; domestic studies published in this context were reviewed.

Selection criteria

After the literature review, the selection criteria of the articles were determined as (1) being intervention studies applied for psychological skills, (2) being studies conducted for athletes, (3) being studies in which information about the content of the programme was given, (4) being experimental or quasi-experimental studies, (5) being studies in Turkish language, and (6) being studies published between 2018-2023. As a result of the selection and exclusion criteria, six (6) studies were included in the study.

Results. The studies included in the research were examined in detail by taking into account their structural characteristics (research type, research design, study group, name of the intervention programme/number of sessions, session duration); the subjects, scales, variables of the programmes; titles of the implementers, the aim, content and findings of the research. Each of the 6 studies included in this research is an experimental study. Two of the studies were conducted with male football players (Urfa & Aşçı, 2018; Orhan, 2023), one with male football referees (Afacan, 2019), one with female volleyball players (Ballıkaya, 2020), one with male hockey players (Yıldırım, 2021), and one with female handball players (Metan, 2022). Of the six studies included in this review, one is a research article and five are doctoral thesis studies. The postgraduate thesis studies examined in the research are the studies conducted in the Department of Physical Education and Sport. The research article was

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baebd.1379093



produced from the thesis prepared within the scope of Marmara University, Institute of Health Sciences, Exercise and Sport Psychology master's programme. It is also seen in the studies that the experts who implement the intervention programmes do not use a specific and common title. It is seen that the studies included in the research mainly include 'goal setting studies', 'imagery studies', 'inner speech studies', 'relaxation studies', 'anxiety studies', 'concentration studies'. When the contents of the studies are analysed, it is seen that the studies aim to create a change in the cognitive field in the individual. When the intervention programmes were evaluated according to their effectiveness, no difference was observed in the somatic anxiety and worry scores of the athletes in the experimental and control groups as a result of the study conducted by Urfa and Aşçı in 2018. As a result of the study, a significant increase was observed in the self-esteem levels of the football players in the experimental group. Weinberg and Gould (2015) stated that some of the studies that increase the self-esteem level of athletes are thinking about the moments when athletes are successful, dreaming, thinking positively, setting goals and working continuously in line with the goals set. As a result of the research, significant improvement was observed in the selective attention and concentration scores of the athletes belonging to the experimental group.

Discussion and Conclusion. As a result, considering the contents of the studies, the application methods and the findings at the end of the studies; it was seen that the intervention programmes conducted in the field of sport obtained positive results that support the efforts of the individuals towards their sportive skills and performance. In this direction, it is recommended to apply these studies in different fields. As a result of this review study, the researcher recommends that experts working with athletes in different age categories and branches turn their studies into publications in order to enrich and diversify the domestic literature in the field of Sport Psychology. In this way, the need for experts working in the field of Sport Psychology in our country who can also develop athletes psychologically will be more objectively recognised by federation officials, sports managers and coaches. In addition, the quality of the practices in this field will also improve as the number of studies increases. Increasing the provability and accountability of the results of psychological studies conducted with athletes in various branches and clubs will enable decision-makers to evaluate the results of the efforts of our experts in this field at reasonable standards. In order to increase the total quality in the field of sport psychology studies in our country, it is very valuable for every expert to continue their education and to be able to present their studies with scientific data.



Giriş

Sporun rekabet içeren yapısı, sporcuları sürekli olarak kendilerini bir önceki performans düzeylerinden daha gelişmiş bir düzeye ulaştırmaya yönlendirmektedir. Şu anda, dünyanın dört bir yanındaki sporcular, seçtikleri spor etkinliklerinde iyi sonuçlar elde etmek için sürekli olarak becerilerini geliştirmeye çalışıyorlar. İstenen hedeflere ulaşmak için fiziksel faktörler, motor dinamikler, psikolojik faktörler ve çevresel faktörler gibi bileşenlerin bir şekilde uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir (Kim, Kang ve Park, 2021). Özellikle elit veya profesyonel sporlara doğru ilerleyen birçok sporcunun fiziksel faktörlerinin ve motor becerilerinin gelişmesi ihtimalinin yüksek olduğu bulunmuştur; bu nedenle, birçok durumda psikolojik faktörler, kazanıp kaybetmelerinde kilit bir rol oynar (Chung, 1997). Bu nedenle oyunun içindeki öngörülemezliklerde sporcunun zihinsel durumunun farkında olması ve onu yönetebilme becerisi; sporcunun becerilerini gösterebilmesi açısından çok önemlidir. Spor dünyası da bunun farkına varmış ve psikolojiyi sporda bir eğitim alanı olarak görmeye başlamıştır (Park, Kim, Kim, Lim ve Ji, 2013).

Spor psikologları, sporculara zorlu ve optimal olmayan koşullar altında bile mümkün olan en yüksek seviyede nasıl optimum performans gösterebileceklerine dair çalışmalar yapar (Röthlin, Birrer ve Horvath, 2016). Spor psikologları, sporcuların sportif becerilerini artırmaya ve sürdürmesine yardımcı olmak için çok çeşitli müdahaleler kullanabilir. Geleneksel olarak, psikolojik beceri antrenmanı (PBA) spor alanında psikolojik becerileri geliştirmeyi hedefleyen en yaygın olarak uygulanan müdahale olmuştur. Son zamanlarda, sporda bir alternatif olarak farkındalık temelli müdahaleler (Mindfulness-Based Interventions) de önerilmiştir (Birrer, Röthlin ve Morgan, 2012; Gardner ve Moore, 2012).

Psikolojik Beceri Antrenmanları; genel olarak, kendi kendine konuşma (self-talk), imgeleme, hedef belirleme ve uyarılma düzenlemesi gibi bir dizi tekniği kapsar (Vealey, 2007; Hardy, Jones ve Gould, 1996). *Kendi kendine konuşma*, "mesajı gönderen kişinin aynı zamanda amaçlanan alıcı olduğu, içten veya yüksek sesle ifade edilebilen içsel bir yönlendiricidir" şeklinde tanımlanabilir (Van Raalte, Vincent ve Brewer, 2015, s. 140). Kasıtlı olarak kendi kendine konuşmayı düzenlemek, fiziksel becerileri artırabilir çünkü sporcuların kendilerine temel beceri ve stratejileri hatırlatmalarına, dikkatlerini ve davranışlarını buna göre yönlendirmelerine yardımcı olabilir. *İmgeleme*, bellekten gelen mevcut bilgilerin (örneğin bir hareketin) veya yeni oluşturulmuş görüntülerin canlı ve kasıtlı olarak deneyimlendiği veya yeniden deneyimlendiği süreci tanımlar. Bu süreç, kişinin tüm duyularını içerir ve gerçek bir uyarının yokluğunda gerçekleşebilir (örneğin, bir kayakçı yokuş aşağı bir parkurda yarıştığı hayal eder) (Morris, Spittle ve Watt, 2005). İmgeleme, yaşanabilecek psikolojik durumların daha kolay kontrol edilebilmesine veya hareketlerin daha kolay yapılabilmesini sağlayabilmektedir.

Araştırmacılar, *hedef belirlemede* belirlenebilen ve izlenebilen üç tür hedefi vurgular. İlki sonuç hedefleridir. Bir yarışmanın veya oyunun sonucu olarak tanımlanır (örneğin, bir sıralama veya kazanma ve kaybetme). Bir diğeri performans hedefleridir. Bu hedefler ise bir rakibin performansından ziyade bir sporcunun önceki başarıları arasındaki karşılaştırma temelinde değerlendirilir (örneğin, pas isabetini %70'ten %80'e çıkarmak veya son turnuvaya kıyasla ilk servis yüzdesini artırmak). Son olarak ise süreç hedefleri, bir sporcunun belirli bir beceriyi en uygun seviyede uygulamak için hangi eylemlerin uygulanması gerektiğini netleştirerek nasıl gerçekleştirdiğine odaklanır (örneğin, bir jimnastikçi doğru



duruşa ve vücuttaki gerginlik miktarına odaklanır) (Weinberg ve Butt, 2014). Son ikisi, sporcuların ne yapmaları gerektiğini bilmelerine ve dikkatlerini ve davranışlarını buna göre yönlendirmelerine yardımcı olarak performanslarını da artırabilir (Widmeyer, Ducarhme, 1997; Butler, 1997; Weston, Greenless, Thelwell, 2010; Toros, Bayansalduz, Duvan, 2010). Durdubaş 2020 yılında yayımladığı çalışmasında bir sezon boyunca sürdürülen çok düzeyli hedef belirleme programının takım değişkenleri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmasında bir sezon boyunca uygulanan çok düzeyli takım hedef belirleme programının takım sargınlığı, kolektif yeterlik ve bireysel performans düzeylerine etkisinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, çok düzeyli takım hedef belirleme programının takım düzeyindeki sargınlık ve kolektif yeterlik algıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyulmuştur.

Psikolojik beceri antrenmanlarında kullanılan tekniklerden biri olan *uyarılma düzenlemesi*, fizyolojik uyarılmayı azaltan (örneğin, nefes alma veya bedensel gevşeme teknikleri) veya artıran (örneğin, nefes alma teknikleri veya fiziksel olarak uyandırıcı şekillerde davranarak) etkileyen tüm teknikleri içerir (Acharya ve Morris, 2014). Fizyolojik uyarılmanın optimal boyutu, sporun türüne, görev zorluğuna, bireysel tercihe ve mevcut psikolojik durumlara (örneğin durum kaygısı) bağlıdır. Uyarılmalarını düzenleyebilen sporcuların dikkati daha az dağılıbilir ve bu nedenle sportif aktivitelerinde işlevsel davranma şansları daha yüksektir.

Bu çalışmanın amacı sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarını sistematik olarak gözden geçirmektir. Böylece sporculara yönelik hazırlanan psikolojik beceri müdahalelerinin temel özelliklerinin ve sonuçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Daha önce bu alanda yapılmış çalışmaları analiz eden bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan alana katkı sağlayacağı ve ileride yapılacak çalışmalar için de ufuk açıcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma şu sorulara cevap aramaktadır;

Sporculara yönelik olarak geliştirilen psikolojik beceri müdahale programlarının içerikleri nasıl hazırlanmıştır?

Sporculara yönelik olarak geliştirilen psikolojik beceri müdahale programları ne şekilde uygulanmıştır?

Sporculara yönelik olarak geliştirilen psikolojik beceri müdahale programlarının etkililiğine ilişkin sonuçları nelerdir?

Yöntem

Araştırma stratejileri

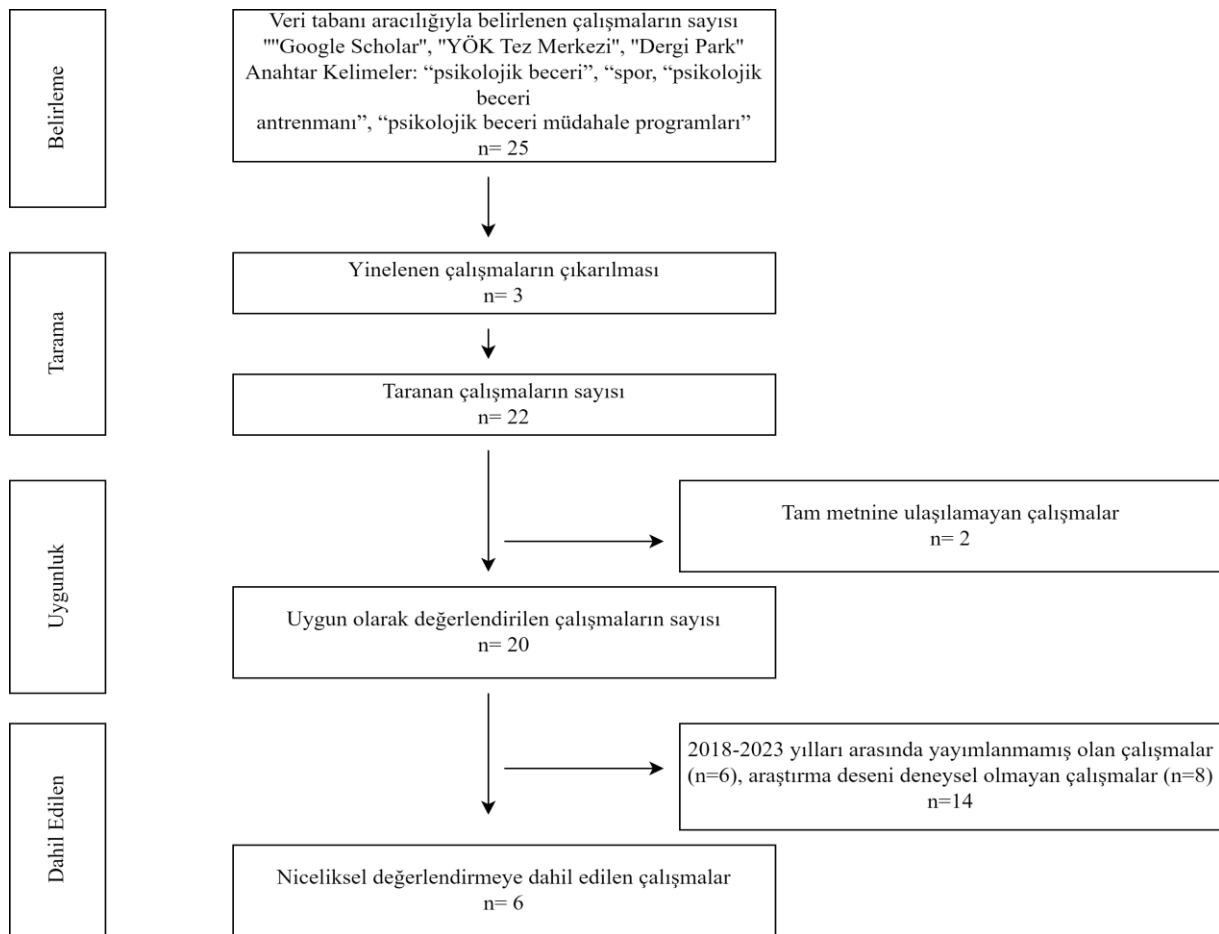
Bu araştırma sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının içeriğini ve programların ne şekilde uygulandığını inceleyen sistematik bir derleme çalışmasıdır. Bu çalışma PRISMA rehberi kullanılarak hazırlanmıştır (Moher, Libertai, Tetzlaff, Altman ve PRISMA Group, 2009). Literatür taraması 2018- 2023 yılları arasında DergiPark, YÖK Tez Merkezi, Google Scholar veri tabanlarında yapılmıştır. Literatür taraması için “psikolojik beceri”, “psikolojik beceri müdahale

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baebd.1379093

programları”, “spor” ve “psikolojik beceri antrenmanı” anahtar sözcükleri yazılmış; bu bağlamda yayınlanan yurt içi araştırmalar taranmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında katılımcılardan bilgi toplanmasına yönelik bir süreç izlenmediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Sayfa | 63 Şekil 1’de araştırma kapsamına alınacak çalışmaları belirlemek amacıyla yapılan elemeye dair oluşturulan PRISMA Akış Şeması verilmiştir.



Şekil 1. PRISMA akış şeması

Seçim kriterleri

Literatür taraması sonrasında makalelerin seçim kriterleri; (1) psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale çalışmaları olmaları, (2) sporculara yönelik yapılan çalışmalar olmaları, (3) programın içeriği hakkında bilgi verilen çalışmalar olmaları, (4) deneysel ya da yarı deneysel çalışmalar olmaları, (5) Türkçe dilinde olan çalışmalar olmaları ve (6) 2018-2023 yılları arasında yayınlanmış çalışmalar olmaları üzere belirlenmiştir. Araştırma süresince dahil edilebilecek güncel yayınlar takip



edilmiştir. Bu bağlamda alanyazın taraması Mayıs 2023'te başlamış ve Ekim 2024'e dek devam etmiştir. Seçim ve dışlanma kriterleri doğrultusunda yapılan elemeler sonucunda araştırma kapsamına 6 (altı) çalışma alınmıştır.

Bulgular

Programların genel özellikleri

Sporculara yönelik olarak geliştirilen psikolojik beceri müdahale programlarının içeriklerinin hazırlanışı

Çalışmaya literatür taraması sonucunda dahil edilen araştırmalar 2018-2023 tarihleri arasında kapsamaktadır. Çalışmaya dahil edilen 6 çalışmadan 4'ü öntest-sontest kontrol gruplu araştırma deseninde dizayn edilmiştir (Urfa ve Aşçı, 2018; Afacan, 2019; Yıldırım, 2021; Orhan, 2023). Çalışmalardan birinde nitel verilerden de yararlanılmıştır (Orhan, S., 2023). Orhan'ın çalışmasında, derinlemesine bireysel görüşme yöntemiyle, deney grubundan gönüllü olan 9 sporcuyla çalışmaya dair nitel görüşme yapılmıştır. Nitel veriler son test sonrasında toplanmıştır. Çalışmalardan birinde 2x3 gruplar arası faktöriyel desen kullanılmıştır (Ballıkaya, 2020). Ballıkaya'nın (2020) yürüttüğü çalışmada izleme testi uygulamanın bitişini takiben 8 hafta sonra uygulanmıştır. Bir çalışma ise 3x2 gruplar arası faktöriyel desene göre yürütülmüştür (Metan, 2022). Metan'ın (2022) çalışmasında ise 2 deney grubu ve bir kontrol grubu bulunmaktadır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Tablo 1.
Araştırmaların yapısal özellikleri

Sayfa | 65

Yazar, Yıl	Araştırma Türü	Araştırma Deseni	Çalışma Grubu	Müdahale Programının İsmi/ Oturum Sayısı/ Oturum Süresi
Urfa, O.; Aşçı, H., 2018	Araştırma makalesi	Öntest - sontest kontrol gruplu desen	2016-2017 sezonunda Süper Toto Süper Lig'te oynayan profesyonel bir futbol kulübünün U16 ve U17 erkek altyapı futbol takımı oyuncularını (nDeney=15, nKontrol=15)	Psikolojik Beceri Antrenman Programı/ 10 Hafta/ Haftada 1 gün/ Oturum süresi 45 dk.
Afacan, E., 2019	Doktora tezi	Öntest - sontest kontrol gruplu desen	2017-2018 sezonunda İzmir Bölgesinde görev alan, 21-29 yaşları arasındaki 30 erkek futbol hakemleri (nDeney=15, nKontrol=15)	Psikolojik Beceri Antrenmanı/ 6 Hafta/ Haftada 1 gün/ Oturum süresi 30-40 dk.
Ballıkaya, E., 2020	Doktora tezi	2x3 Gruplar arası faktöriyel desen	2020 yılında Mersin ili Merkez ilçesindeki iki Anadolu Lisesinin voleybol takımında oynayan 9, 10 ve 11.ci sınıf kadın voleybol takımı oyuncularını (nDeney= 14, nKontrol=14)	Psikolojik Beceri Antrenmanı/ 12 Hafta/ Haftada 3 gün/ Oturum süresi 20-30 dk.

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baed.1379093



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Sayfa | 66

Yıldırım, A., 2021	Doktora tezi	Ön test – Son test Kontrol Gruplu Desen	2019-2020 sezonunda Gaziantep ilinde bulunan hokey kulüplerinde düzenli antrenman yapan 60 erkek hokey sporcusu oluşturmaktadır. (nKontrol=15), (nPsikolojik Beceri Antrenmanı Deney=15), (nLife Kinetik Antrenmanı Deney=15), (nFiziksel Beceri Antrenmanı Deney=15)	Life Kinetik ve Psikolojik Beceri Antrenmanı/ 10 Hafta/ Haftada 2 gün/ Oturum süresi 45 dk.
Metan, H., 2022	Doktora tezi	3x2 Gruplar arası faktöriyel desen	Araştırmaya Maltepe, Silivri ve Göktürk kadın takımlarından 2 deney ve 1 kontrol grubunda 15-19 yaş arası toplam 38 kadın hentbolcu katılmıştır. (nDeney1=13) (nDeney2=12) (nKontrol=13)	Psikolojik Beceri Antrenmanı/ 10 Hafta/ Haftada 2 gün/ Oturum süresi 100 dk. *Deney1'in Uygulaması: 10 Haftalık Psikolojik Beceri Antrenman Programı *Deney2'nin Uygulaması: 10 Haftalık Psikolojik Beceri Antrenmanı ve Olumlu Geri Bildirim
Orhan, S., 2023	Doktora tezi	Öntest - sontest kontrol gruplu desen Karma araştırma deseni	TFF 2020-2021 sezonu 2. Lig'te bulunan Elazığspor ve Amedspor profesyonel erkek futbol oyuncularını (ortalama yaş=23.60±6.80) (nDeney=15) (nKontrol=16)	Psikolojik Beceri Antrenman Programı/ 8 Hafta/ 15 Oturum/ Oturum süresi 30-35 dk.

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baebd.1379093



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Sayfa | 67

Tablo 1’de yapılan çalışmaların yapısal özellikleri olarak çalışmaların hangi kapsamda gerçekleştirildiğini belirten ‘araştırma türü’ başlığı altında çalışmaların beşinin doktora tezi kapsamında yapıldığı (Afacan, 2019; Ballıkaya, 2020; Yıldırım, 2021; Metan, 2022; Orhan, 2023), bir çalışmanın ise (Urfa ve Aşçı, 2018) makale olarak yayınlandığı görülmektedir. Bu araştırma kapsamına alınmış olan 6 çalışmanın her biri deneysel çalışmadır. Çalışmaların ikisi erkek futbolcularla (Urfa ve Aşçı, 2018; Orhan, 2023), biri erkek futbol hakemleri ile (Afacan, 2019), biri kadın voleybol oyuncularıyla (Ballıkaya, 2020), biri erkek hokey oyuncularıyla (Yıldırım, 2021), biri kadın hentbol oyuncularıyla (Metan, 2022) yapılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların üçü 10 hafta süresince müdahale programları uygulamaları yapmıştır (Urfa ve Aşçı, 2018; Yıldırım, 2021; Metan, 2022). Bu araştırmalardan Urfa ve Aşçı (2018) bağımlı değişken sayısının fazla olması sebebiyle programı toplamda 10 oturum planladıklarını belirtmişlerdir. Yıldırım (2021) toplamda 20 oturum, Metan (2022) toplamda 20 oturum gerçekleştirmiştir. Orhan (2023) 8 hafta boyunca toplamda 15 oturum, Ballıkaya (2020) 12 hafta boyunca toplamda 36 oturum, Afacan (2019) 6 hafta toplamda 6 oturum uygulama yapmıştır. Uygulamalarda oturumların süresi ortalama olarak 30 ila 45 dakika arasında değişkenlik gösterirken, Metan’ın (2022) oturumlarının süresinin ortalama 100 dakika olduğu görülmektedir. Metan (2022)’in oturumlarından sonra, zaman zaman sporcuların antrenmanlarının gözlemini de gerçekleştirmiştir.

Sporculara yönelik olarak geliştirilen psikolojik beceri müdahale programlarının uygulanması

Bu başlık altında araştırma kapsamına alınan, sporculara yönelik olarak geliştirilen müdahale programlarının uygulamasına dair bulgular paylaşılabilecektir. Aşağıdaki tablolarla özetlenen verilerde programların konuları, programlarda kullanılan ölçekler, araştırmaların değişkenleri ve programları uygulayan uygulayıcıların unvanları, araştırmaların amaçları, programların içerikleri ve araştırmaların bulgularına dair bilgiler verilecektir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Tablo 2.
Programların konuları, ölçekleri, değişkenleri ve uygulayıcıların unvanları

Sayfa | 68

Yazar, Yıl	Müdahale Programının İçeriğindeki Konular	Kullanılan Ölçekler	Araştırmanın Değişkenleri	Müdahale Programını Uygulayan Kişinin Mesleki Unvanı
Urfa, O.; Aşçı, H., 2018	Hedef belirleme İmgeleme İçsel konuşma (self-talk) Rutin Kendini izleme teknikleri (self monitoring) Konsantrasyon artırıcı çalışmalar	Kişisel Bilgi Formu Sporda Kaygı Ölçeği-2 (SAS 2) Sporda Güdülenme Ölçeği (SGÖ) Kendini Fiziksel Tanımlama Envanteri D2 Dikkat Testi Şut İsbet puanı	Psikolojik Beceri Antrenmanı Kaygı Düzeyi Özsaygı Düzeyi Güdülenme Düzeyi Dikkat düzeyleri ve şut oranları	Egzersiz ve Spor Psikolojisi yüksek lisans eğitimi sırasında uygulamalı spor psikolojisi uygulama ve süpervizyon eğitimini tamamlamış olan Psikolojik Danışman
Afacan, E., 2019	Özgüven Kaygı Mesleki Tükenmişlik	Sporcularda Sürekli Kendine Güven Envanteri Süreklilik – Durumluk Kaygı Anketi Maslach Tükenmişlik Envanteri	Psikolojik Beceri Antrenmanı Özgüven Düzeyi Kaygı Düzeyi Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	Mental koç
Ballıkaya, E., 2020	Hedef belirleme İmgeleme Gevşeme Kendi kendine konuşma becerileri	Kişisel Bilgi Formu Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri Testi (ACSI-28) Performans Stratejileri Testi (TOPS)	Psikolojik Beceri Antrenmanı Sportif Sorunlarla Başa Çıkma Becerileri Performans Stratejileri	Beden eğitimi öğretmeni

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baebd.1379093



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Yıldırım, A., 2021	İmgeleme İçsel konuşma Otojenik gevşeme Konsantrasyon Kaygı Zihinde canlandırma Nefes egzersizi	Kişisel Bilgi Formu D2 Dikkat Testi Özgüven Ölçeği Sporcuların Psikolojik Becerilerini Değerlendirme Ölçeği Hokey Top Sürme Testi Flick Tekniği ile Şut Atma Testi	Psikolojik Beceri Antrenmanı Fiziksel Beceri Antrenmanı Life Kinetik Antrenmanı Top sürme ve hokey flick tekniğinin öğrenilmesi Dikkat Düzeyi Özgüven Düzeyi Psikolojik Beceri Düzeyi	Beden eğitimi öğretmeni
Metan, H., 2022	Kendini tanıma Grup dinamiği İmgeleme Farkındalık gelişimi Duygu kontrolü Düşünme becerileri gelişimi İrrasyonel düşüncelerin kontrolü Benlik gelişimi Odaklanma Bilinçaltı kontrolü	Çocuklar İçin Özyeterlik Ölçeği İsabetli Atış Testi	Psikolojik Beceri Antrenmanı Olumlu Geri Bildirim Verme İsabetli Atış Skorları Özyeterlilik Düzeyi	Psikolojik beceri antrenörü (Lisans Eğitim Psikolojisi - Hacettepe-, YL: Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Antrenörlük)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Orhan, S., 2023	Hedef belirleme Diyafraam nefes egzersizi İmgeleme Denetim odağı Motivasyon Sportif güven Zihinsel dayanıklılık İçsel konuşma	Kendinle Konuşma Anketi Sporda Zihinsel Dayanıklılık Envanteri Yarı Yapılandırılmış Nitel Görüşme Formu	Psikolojik Beceri Antrenman Programı İçsel Konuşma Düzeyi Zihinsel Dayanıklılık Düzeyi	Spor psikolojisi danışmanı
--------------------	--	---	--	----------------------------



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Tablo 2’de araştırma kapsamına alınan programların konuları, çalışmalarda kullanılan ölçekleri, çalışmaların değişkenleri ve müdahale programlarını uygulayanların unvanları belirtilmektedir. Müdahale programlarının ele aldığı konuların bilişsel ve davranışsal müdahale teknikleri kapsamında olduğu görülmektedir. Bu tekniklerden ortak olanların hedef belirleme uygulamaları, gevşeme egzersizleri, kendi kendine konuşma (self-talk) ve imgeleme (imajinasyon) uygulamaları olduğu görülmektedir.

Uygulamacıların unvanları incelendiğinde ise 2023 yılına ait olan çalışmanın araştırmacısı Orhan’ın uzman psikolog olduğu, TFF’nin düzenlemiş olduğu eğitimle psikolojik performans danışmanlığı sertifikasına sahip olduğu ve Bilişsel Davranışçı Terapi eğitimi almış olduğu görülmektedir. Araştırmacı çalışmasında bu eğitimin programın sonuçları üzerinde olumlu bir etki oluşturabileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Orhan çalışmasında unvan olarak ‘Spor Psikolojisi Danışmanı’ ifadesini kullanmıştır. (Orhan, 2023). 2022 yılında araştırmasını yayınlayan Metan, çalışmasında uygulayıcının unvanını ‘Psikolojik Beceri Antrenörü’ olarak belirtmiştir. Çevrimiçi kaynaktan edinilen bilgi doğrultusunda araştırmacının Spor ve Egzersiz alanında Doktora Programını ilgili araştırması ile tamamlamış bir Psikolojik Danışman olduğu görülmektedir (Metan, 2023). 2021 yılında yapılmış olan Yıldırım’ın çalışmasında ve 2020 yılında yayınlanan Ballıkaya’nın çalışmasında uygulayıcı ‘Beden Eğitimi Öğretmeni’dir, araştırmacılar Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’nda, ilgili çalışmaları sonucunda doktora programını tamamlamışlardır. Afacan 2019 yılında yayınladığı çalışmada uygulayıcının unvanını ‘Mental Koç’ olarak belirtmiştir. Uygulamacının Sosyoloji bölümünde aldığı lisans eğitimi sonrasında, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı’ndan araştırma kapsamındaki doktora tezi ile doktora programını tamamladığı görülmektedir. Bunun yanında Afacan, müdahale programı kapsamında kendini tanıtırken, psikolojik destek verdiği pek çok spor kulübünü de uygulama sırasında çektirmiş ve tezde yayınlamış olduğu fotoğrafta belirtmiştir. Urfa ve Aşçı (2018) çalışmalarında programın uygulayıcısını ‘Egzersiz ve Spor Psikolojisi yüksek lisans eğitimi sırasında uygulamalı spor psikolojisi uygulama ve süpervizyon eğitimini tamamlamış olan Psikolojik Danışman’ şeklinde tanımlamışlardır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Tablo 3.
Araştırmanın amaç, içerik ve bulguları

Sayfa | 72

Yazar, Yıl, Yer	Amaç	İçerik	Bulgular
Urfa, O.; Aşçı, H., 2018	Bu araştırmanın amacı hedef belirleme, imgeleme, içsel konuşma, performans öncesi rutin, konsantrasyon ve kendini izleme (self monitoring) teknikleri kullanılarak planlanan 10 haftalık psikolojik beceri antrenman programının genç futbolcuların kaygı, özsaygı, güdülenme, dikkat ve şut isabet oranlarına olan etkisini incelemektir.	1. Hafta: Tanışma – Hedef Belirleme 2. Hafta: İmgeleme 3. Hafta: İmgeleme – 2 4. Hafta: İçsel Konuşma 5. Hafta: İçsel Konuşma – 2 6. Hafta: Rutin 7. Hafta: Rutin – 2 8. Hafta: Konsantrasyon 9. Hafta: Konsantrasyon – 2 10. Hafta: Kendini İzleme – Çalışmanın Değerlendirilmesi	Araştırma sonucunda psikolojik beceri antrenmanına katılan genç futbolcuların özsaygı ve dikkat düzeylerinde anlamlı farklılık görülürken; somatik kaygı, endişe, güdülenme ve şut isabet puanlarında farklılık görülmemiştir. Programın genç futbolcuların özsaygı ve dikkat düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.
Afacan, E., 2019	Çalışmanın birinci amacı; ülkemizde futbol hakemleri ile ilgili psikolojik beceri (mental) antrenmanları hakkında var olan anlayış eksikliğini bir nebze de olsa gidermek için uygulamaya dönük bir psikolojik beceri (mental) antrenman modelinin ortaya konulmasıdır. Çalışmanın ikinci amacı; PBA'nın değerinin futbol hakemleri ile onlar üzerinde etkili ve yetkili olan spor insanları tarafından daha iyi anlaşılmasıdır.	1. Hafta: Katılımcıları çalışma ve çalışmacı hakkında bilgilendirme 2. Hafta: Hakemlikte özgüven, hakemlikte arzu edilen davranışlar listesi 3. Hafta: Hakemlikte kaygı, hakemlikte kaygılandırıran durumlar listesi 4. Hafta: Hakemlikte mesleki tükenmişlik konusu hakkında bilgilendirme 5. Hafta: Hakemlikte özgüven konusu tekrar edildi. Hakemlikte kaygı konusu tekrar edildi. Hakemlikte mesleki tükenmişlik konusu tekrar edildi. 6. Hafta: Değerlendirme, son test uygulaması	PBA'nın futbol hakemlerinin özgüven seviyelerini geliştirdiği ve kaygı seviyelerini azalttığı ortaya konmuş ve araştırma amacına büyük ölçüde ulaşılmıştır. Sadece futbol hakemlerinin tükenmişlik seviyelerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baebd.1379093



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Ballıkaya, E., 2020	Bu araştırmanın amacı, lise okul takımında yer alan sporculara uygulanan hedef belirleme, imgeleme, gevşeme ve kendi kendine konuşma becerilerini içeren PBA'nın, sporcuların sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ve tercih ettikleri performans stratejilerine etkisini incelemektir.	<ol style="list-style-type: none">1. Hafta: Sporcular ile iletişim kurulması oryantasyon süreci; PBA'nın önemi ve Voleybolda PBA konusunun işlenmesi2. Hafta: Hedef belirleme tanımı, ilkeler ve önemi; Hedef belirleme çalışması3. Hafta: İmgeleme tanımı, ilkeler ve önemi; İmgeleme çalışması4. Hafta: Gevşeme tanımı, ilkeler ve önemi; Gevşeme çalışması5. Hafta: Kendi kendine konuşma tanımı, ilkeler ve önemi; Kendi kendine konuşma çalışması6. Hafta: Hedef belirleme çalışması yarışma pratikleri; İmgeleme çalışması, Gevşeme çalışması yarışma pratikleri; Kendi kendine konuşma çalışması yarışma pratikleri7. Hafta: Hedef belirleme Çalışması8. Hafta: İmgeleme Çalışması9. Hafta: Gevşeme çalışması10. Hafta: Kendi kendine konuşma çalışması11. Hafta: Hedef belirleme çalışması yarışma pratikleri12. Hafta: Sürecin genel tekrarı	Elde edilen bulgulara göre deney, kontrol grupları arasında, sportif sorunlarla başa çıkma becerileri, antrenman ve yarışma alt ölçeği hedef belirleme, gevşeme, kendi kendine konuşma ve yarışma alt ölçeği imgeleme boyutunda fark bulunmamış; antrenman imgeleme boyutunda fark bulunmuştur. Sonuç olarak, okul ortamında yürütülen psikolojik beceri antrenmanlarının, antrenman imgeleme boyutu dışında sporcu öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ve performans stratejileri üzerinde bir etkisi olmadığı bulunmuştur.
------------------------	---	--	--



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Yıldırım, A.,
2021

Çalışma 10 haftalık life kinetik ve psikolojik beceri antrenmanlarının hokey beceri ve psikolojik değişkenler üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Psikolojik Beceri Antrenmanı Deney Grubu Uygulamaları:

1. Hafta: Sporcular ile Tanışma; Çalışmanın içeriği, yöntemi ve amacı hakkında sporcuların bilgilendirilmesi.
2. Hafta: İmgelemenin nasıl yapıldığı, önemi ve faydaları konusunda sporcuların bilgilendirilmesi
3. Hafta: İçsel konuşma hakkında bilgilendirme; İçsel konuşma nedir, nasıl etkisi vardır
4. Hafta: Otojenik Gevşeme Egzersizi (Zihinden kasa doğru gevşeklik hissi)
5. Hafta: Konsantrasyon çalışmaları
6. Hafta: Kaygı ve Kaygı düzeyini arttıran nedenleri sorgulama
7. Hafta: Motivasyon ve Motivasyon arttırıcı çalışmalar yapılması
8. Hafta: Hokey top sürme tekniği ile ilgili video eğitimi ve zihinde canlandırma
9. Hafta: Flick şut becerisinin geliştirilmesine yönelik video eğitimi ve zihinde canlandırma egzersizi
10. Hafta: Nefes egzersizi çalışması; Nefes egzersizlerinin hafta boyunca değişik yer ve zamanlarda çalışmasının kararlaştırılması

Bunun yanı sıra çalışmadaki Life Kinetik Antrenmanı Deney Grubundaki sporculara haftada 2 gün 45 dakika Life Kinetik antrenmanları yaptırılmıştır.

Çalışmanın Fiziksel Beceri Antrenmanı Deney Grubu ile ise 10 hafta temel hokey beceri çalışmalarından hokey top sürme ve hokey flick tekniği çalışması yaptırıldı.

10 haftalık life kinetik ve psikolojik beceri antrenmanlarının sporcuların hokey becerisini arttırdığı, psikolojik beceri antrenmanlarının da özgüven, dikkat düzeyleri gibi sporcuların psikolojik performansları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, life kinetik antrenmanlarının ise sporcuların psikolojik değişken parametrelerinden özgüven düzeyi ve diğerleri üzerinde anlamlı düzeyde etki etmediği saptanmıştır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Metan, H.,
2022

Araştırmanın amacı hentbolculara uygulanan psikolojik beceri antrenman (PBA) programı ve olumlu geri bildirim özyeterlik inancına ve isabetli atışa etkisinin araştırılması olarak belirlenmiştir.

1. Hafta: Kendini tanıma ve psikolojik beceri antrenmanının içeriğini anlatılması; "İsabetli Atış" ölçümlerinin yapılması
2. Hafta: Hayal kurma ve gevşeme ön bilgi paylaşımı, sistematik hayal uygulaması ve imgeleme çalışması, nefes kontrolü uygulaması; geribildirim deney grubunda GROW tekniği çalışması
3. Hafta: Özyeterliğin güçlendirilmesi için grup oyunlarının oynanması; Maçın ardından zihinsel gevşeme uygulamasının yapılması
4. Hafta: İletişim becerileri ile ilgili kavramsal anlatım yapılması, iletişim becerileri ve öfke kontrolü ile ilgili uygulama yapılması
5. Hafta: İrrasyonel düşünce ve savunma mekanizmaları ile ilgili bilgi paylaşımı, Farkındalık uygulamasının yapılması, İrade antrenmanlarının konuşulması
6. Hafta: Duygusal zekâ gelişimi ile ilgili uygulamalı anlatım yapılması
7. Hafta: Bilinçaltını etkili kullanma, olumlu düşünme ve isabetli atış esnasında bilinçaltı kontrolü ile ilgili uygulamalı anlatım yapılması, Bilinçaltını şekillendirme çalışmasının hatırlatılması ve örnek uygulama yapılması
8. Hafta: Benlik gelişimi ile ilgili önce anlatımın yapılması ardından 2'şerli olarak kişisel analiz uygulamasının yapılması, Maç antrenman ve benlik olgularının birbirleriyle ilgisinin grupla paylaşılması, "Ben kendimi nasıl algılıyorum? Arkadaşım beni nasıl görüyor?" uygulamasının başka partnerlerle tekrar yapılması
9. Hafta: İmgeleme hakkında bilgi paylaşımı, zihinsel oyun planı hakkında bilgilendirme yapılması ve olumlu – olumsuz senaryolarla ilgili uygulama yapılması
10. Hafta: Sürecin genel değerlendirmesinin yapılması

Araştırmanın bulgularına göre psikolojik beceri antrenmanının isabetli atış becerisinin gelişimine her iki deney grubu için olumlu yönde artışa neden olduğu ancak istatistiksel olarak yalnızca geri bildirim alan deney grubunun skoru anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Geri bildirim alan grubun skoru diğer deney grubuna göre de anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur. Özyeterlik testi sonuçlarına göre ise her iki deney grubunda da kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış bulunmuştur. Yine geri bildirim grubunun özyeterlik test sonuçları da diğer deney grubundan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Orhan, S.,
2023

Yapılan araştırmanın amacı; hedef belirleme, diyafram nefes egzersizi, imgeleme, denetim odağı, motivasyon, sportif güven, zihinsel dayanıklılık ve içsel konuşma teknikleri kullanılarak planlanan 8 haftalık psikolojik beceri antrenman programı uygulamasının profesyonel futbolcuların içsel konuşma ve zihinsel dayanıklılık becerilerine etkisini incelemektir.

1. Hafta: Tanışma – Hedef Belirleme hakkında bilgilendirme ve görsel materyallerin izlenmesi, tartışma
2. Hafta: Diyafram Nefes Egzersizi - İmgeleme hakkında bilgilendirme ve görsel materyallerin izlenmesi, tartışma
3. Hafta: Denetim Odağı hakkında bilgilendirme ve görsel materyallerin izlenmesi, tartışma
4. Hafta: Motivasyon hakkında bilgilendirme ve görsel materyallerin izlenmesi, tartışma
5. Hafta: Sportif Güven hakkında bilgilendirme ve görsel materyallerin izlenmesi, tartışma
6. Hafta: Zihinsel Dayanıklılık hakkında bilgilendirme ve görsel materyallerin izlenmesi, tartışma
7. Hafta: İçsel Konuşma hakkında bilgilendirme ve görsel materyallerin izlenmesi, tartışma
8. Hafta: Hedef Belirleme, Diyafram Nefes Egzersizi, İmgeleme, Denetim Odağı, Motivasyon, Sportif Güven, Zihinsel Dayanıklılık, İçsel Konuşma kısa bir tekrarı ve bu tekniklerin birbirleriyle ilişkisine yönelik sunum yapılmıştır.

Nicel bulgularında deney grubundaki futbolcuların istatistiksel olarak içsel konuşma sıra ortalaması puanlarının arttığı saptanmıştır. Zihinsel dayanıklılık becerilerinde ise istatistiksel anlamlılık saptanmamıştır. Nitel bulgularda "Anlam, Uygulamalar, Katkılar ve Öneriler" temalarıyla ilgili kodlar saptanmıştır. Ayrıca nitel bulgularda deney grubundaki futbolcuların hem içsel konuşma hem de zihinsel dayanıklılık becerilerinin geliştiğine dair kodlar da saptanmıştır.



Urfa ve Aşçı (2018) programlarında bağımlı değişkenleri doğrultusunda hem bilgilendirme hem uygulama oturumları planlamışlardır. Oturumlarını Bilişsel Davranışçı yaklaşımı temel alarak oluşturmuşlardır. Bilişsel davranışçı yaklaşımın tercih edilmesindeki sebebi, inceledikleri araştırmalar arasında en etkin yöntem olduğunu görmüş olmaları şeklinde vurgulamışlardır. Oturumlarını literatür araştırmaları ışığında bilgilendirme, kazandırma ve uygulama şeklinde planlamışlardır. Oturumları süpervizör eşliğinde takip etmişlerdir. Çalışma kapsamında özsaygı, güdülenme, kaygı, dikkat ve şut isabet gibi becerilerde artış kaydetmek amacıyla zihinsel antrenman tekniklerinden hedef belirleme, imgeleme, içsel konuşma (self-talk), rutin, kendini izleme teknikleri (self-monitoring) ve konsantrasyon artırıcı çalışmalar yapmışlardır. Bu uygulamaların etkililiğini arttırabilmek amacıyla görseller, örnek sporcu videoları ve ev ödevlerinden yararlanmışlardır.

Afacan (2019) futbol hakemleri ile yaptığı 6 haftalık çalışmasında özgüven, kaygı ve mesleki tükenmişlik konularının üzerinde durmuştur. Her konuya birer oturum ayırmıştır. İlk oturum tanışma ve grup sürecine dair bilgilendirme yapılmıştır. Sonraki oturumlarda sırasıyla hakemlikte özgüven, hakemlikte kaygı, hakemlikte mesleki tükenmişlik üzerine bilgilendirmeler yapmış, sonrasında interaktif bir şekilde katılımcıların mesleki deneyimleri ile konu zenginleşmiştir. Sonrasında grup süreci özetlenmiş ve son oturumda değerlendirme yapılmıştır. Ballıkaya (2020), voleybol oyuncularını ile 12 haftalık psikolojik beceri antrenmanı oturumlarında; hedef belirleme, imgeleme, gevşeme, kendi kendine konuşma hakkında bilgilendirme, ilgili tekniklerin ilkelerini ve önemini tanıtmıştır. Bu teknikleri oturumlara bölen Ballıkaya, yaptığı bilgilendirmeler sonrasında grupla beraber ilgili tekniğin pratiklerini yapmıştır. 6.oturumda öğretilen tekniklerinin her birinin uygulaması yapıldıktan sonraki oturumlarda uygulamaların tekrar pratikleri yapılmıştır. Son oturumda ise genel tekrar yapılarak süreç sonlandırılmıştır.

Yıldırım (2021), 10 haftalık psikolojik beceri antrenmanında hokey sporcularıyla içsel konuşma, otojenik gevşeme, konsantrasyon, kaygı ve motivasyon ile ilgili bilgilendirmeler ve uygulamalar yapmıştır. Bunun yanı sıra psikolojik beceri antrenmanının son iki oturumunda sporcuların hokey teknikleri ve *Flick Şut* becerisi ile ilgili zihinde canlandırma uygulaması yapmıştır. Deney grubunu ikiye ayırarak Psikolojik beceri antrenmanı sürecinde deney grubunun bir yarısıyla Life Kinetik Antrenmanı uygulaması ve deney grubunun bir diğer yarısıyla ise fiziksel beceri antrenmanlarına devam etmişlerdir.

Metan 2022 yılında yaptığı deneysel çalışmada hentbol oyuncularını ile çalışmıştır. Araştırmasında deney grubunu ikiye bölmüş ve bir grubu beraber yaptıkları uygulamalarla beraber geribildirimlerle desteklemiş, bir gruba ise yaptıkları uygulamalar dışında herhangi bir geribildirimde bulunmamıştır. Sürece hayal kurma ve gevşeme hakkında önden bilgilendirme yapıp, uygulamaya dökmekle başlayan Metan, geribildirim verdiği deney grubuna GROW tekniği çalışması yapmıştır. Aynı zamanda gruplarla nefes kontrolü üzerine çalışmışlardır. Gruptaki sporcuların özyeterliliğini de güçlendirebilmek adına uygulamaların içine oyunlar eklemiştir. Sporcular yaptıkları maç sonrasında zihinsel gevşeme egzersizi yapmıştır. Metan sporcuların öfke kontrolünü geliştirebilmek adına sporcularla iletişim becerileri çalışmıştır. İrrasyonel düşünceler, irade, savunma mekanizmaları, farkındalık uygulamaları yapmışlar ve Metan'ın belirttiği şekliyle, bilinçaltını etkili kullanma, olumlu düşünme ve isabetli atış esnasında bilinçaltı kontrolü ile ilgili uygulamalı anlatım yapılmış; bilinçaltını şekillendirme çalışmasının hatırlatılması sonrasında örnek uygulama yapılmıştır. Oturumların devamında sporcuların benlik gelişimi için sporcular ikili gruplara ayrılarak buna yönelik çalışmalar

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baebd.1379093



yapmışlardır. Son uygulamada imgeleme üzerine konuşulmuş ve zihinsel oyun planı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Son oturumda ise programa dair tüm süreç değerlendirilmiştir. Orhan (2023) futbolcuların içsel konuşma ve zihinsel dayanıklılık becerilerinde bir farklılaşma olup olmadığını incelediği deneysel çalışmasında bilgilendirme, görsel materyal izlenmesi, tartışma şeklinde ritme oturmuş bir psikoeğitim programı uygulamıştır. Her oturumda farklı bir konuya değinilmiş olup, konular hedef belirleme, diyafram nefesi, denetim odağı, motivasyon, sportif güven, zihinsel dayanıklılık, içsel konuşma şeklinde sıralanmıştır. 8.ci oturumda genel tekrar yapılarak süreç sonlandırılmıştır.

Sporculara yönelik olarak geliştirilen psikolojik beceri müdahale programlarının etkililiği

Urfa ve Aşçı (2018) çalışmalarının sonucunda sporcuların özsayı ve dikkat düzeylerinde olumlu yönde farklılaşma gerçekleştiğini görmektedir. Afacan (2019)'ın programının sonucunda yapılan analizlerde futbol hakemlerinin özgüven seviyelerinin anlamlı düzeyde arttığı ve kaygı seviyelerinin azaldığı görülmüştür. Hakemlerin mesleki tükenmişlik seviyelerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Ballıkaya (2020), çalışma sonunda yapılan veri analizlerinde; deney ile kontrol grupları arasında, sportif sorunlarla başa çıkma becerileri, antrenman ve yarışma alt ölçeği hedef belirleme, gevşeme, kendi kendine konuşma ve yarışma alt ölçeği imgeleme boyutunda farklılaşmanın olmadığını görmüştür. Antrenman imgeleme boyutunda anlamlı farklılaşma olmuştur. Yıldırım'ın 2021 yılında yaptığı araştırmanın sonuçları şöyledir; yapılan çalışmalar sporcuların hokey becerisini arttırmıştır, psikolojik beceri antrenmanlarının özgüven, dikkat düzeyleri gibi sporcuların psikolojik performansları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ancak life kinetik antrenmanlarının sonucunda deney grubunda herhangi bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Metan'ın (2022) araştırmasının bulgularına göre psikolojik beceri antrenmanının isabetli atış becerisi üzerinde istatistiksel olarak yalnızca geri bildirim alan deney grubu için anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Geri bildirim alan grubun skoru diğer deney grubuna göre de anlamlı bir şekilde arttığı bulunmuştur. Özyeterlik testi sonuçlarına göre ise her iki deney grubunda da kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artış bulunmuştur. Yine geri bildirim grubunun özyeterlik test sonuçları da diğer deney grubundan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Orhan (2023), araştırmasında hem nicel hem de nitel verileri incelemiştir. Araştırmacı nicel veri analizlerinde deney grubundaki sporcuların içsel konuşma sıra ortalama puanlarında artış olduğunu görmüştür. Uygulama sonrasında sporcuların zihinsel dayanıklılık düzeylerinde herhangi bir farklılaşmaya rastlamamıştır. Nitel bulgular incelendiğinde deney grubundaki futbolcuların hem içsel konuşma hem de zihinsel dayanıklılık becerilerinin geliştiğine dair kodlar saptamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarını sistematik olarak gözden geçirmektir. Araştırmada belirli dahil etme kriterlerine göre seçilen sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının temel özelliklerinin ve sonuçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında altı müdahale programı incelenmiştir. Dâhil edilen araştırmalar; araştırmanın türü, araştırma deseni, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu, oturum sayıları ve oturum süreleri, uygulanan program dâhilinde ele alınan konular, çalışmada kullanılan ölçekler,

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baebd.1379093



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

araştırma değişkenleri, müdahale programını uygulayan kişinin unvanı ve nitelikleri, araştırmanın amacı, müdahale programının içeriği ve araştırma bulgularına göre ayrı başlıklar altında incelenmiştir. 'Araştırmaların türü' ifadesiyle anlatılmak istenen, araştırmanın bir araştırma makalesi veya lisansüstü tez çalışması gibi ne tür akademik çalışmalar olduğudur. Bu derleme çalışmasına dahil edilen altı araştırmadan biri araştırma makalesi, beşi doktora tez çalışmasıdır. Araştırmada incelenen lisansüstü tez çalışmaları Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında yapılmış olan çalışmalardır. Araştırma makalesi ise Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Egzersiz ve Spor Psikolojisi yüksek lisans programı kapsamında hazırlanan bir tezden üretilmiştir. Araştırmalarda müdahale programlarının uygulamalarını yapan uzmanların belirli ve ortak bir unvan kullanmadığı da görülmektedir. Birbirinden farklı akademik eğitim deneyimlerinin (farklı lisans eğitimleri, yüksek lisans ve doktora eğitimleri) yanı sıra birbirinden farklı mesleki deneyimlere ve destekleyici eğitimlere sahip uzmanlar oldukları görülmektedir. Bu bir yandan zengin bir alan kadrosu sunarken bir yandan da programları uygulamaktan sorumlu olan kişilerin sahip olmaları beklenen yeterlilikler anlamında karışıklığa sebep olabilmektedir. Bu konuda Afacan ve arkadaşları 2020 yılında yayınladıkları bir makalede psikolojik becerileri geliştirici programların yürütülmesini bir eğitim süreci olarak ele almışlardır. Bu eğitim sürecinde ise rehberlik ve danışmanlık kavramlarının merkez noktada olduğunu belirtmişlerdir. Psikolojik becerileri geliştirici programlarda spor insanının sorununu nasıl çözeceğine danışmanı karar vermediğini, sadece bu süreçte kendisine rehberlik ettiğini vurgulamışlardır. Bu bağlamda uygulayıcı spor psikologlarının veya eğitici spor psikologlarının yaptıkları çalışmaları kapsayan çatı ifadenin rehberlik ve danışmanlık olduğunu belirtmişlerdir. Öner (2018), idealinde bir psikolojik beceri antrenmanının yeterliliği olan bir psikolojik performans danışmanı/spor psikoloğu tarafından denetlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çalışma gruplarına bakıldığında farklı spor branşlarından sporcularla yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çeşitliliğin psikolojik beceri eğitimi konusunun spor psikolojisi alanındaki önemine ve farklı branşlarda bilinirliğine dair olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca farklı branşlarda, farklı yaşlardan geniş yaş aralığını kapsayan bu programların müdahalede bulunduğu konular incelendiğinde; spor dallarına veya yaşlara bakılmaksızın, sporcuların benzer zihinsel süreçlerine temas edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu yönüyle çalışmalar detaylı olarak incelendiğinde araştırma kapsamına alınan çalışmalarda ağırlıklı olarak 'hedef belirleme çalışmaları', 'imgeleme çalışmaları', 'içsel konuşma çalışmaları', 'gevşeme çalışmaları', 'kaygı çalışmaları', 'konsantrasyon çalışmaları'na yer verildiği görülmektedir. Çalışmaların içerikleri incelendiğinde çalışmaların bireyde bilişsel alanda bir değişim oluşturmayı hedeflediği görülmektedir. Belirli bir sürede, belirli kazanımları edindirmeyi hedefleyen bu çalışmaların öğrenmeye dayalı olarak tasarlanmış olduğu görülmektedir. Bunun sebeplerinden birinin çalışmalarda oturumların sayısının ve süresinin kısıtlı olması olarak düşünülebilir. Sarı, Onbaşı, Karakuş'un (2022) araştırma sonuçlarında; duygusal zeka ile psikolojik becerilerin hedef belirleme, özgüven, kararlılık, rahatlama, canlandırma, odaklanma, hayal gücü, zihinde canlandırma ve mücadele planı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Psikolojik becerileri geliştirme programların duygusal zeka üzerinde de etkili olabileceği görülmektedir. Bu programların içerikleri literatürdeki diğer çalışmalarda incelenmeye devam edilmiştir. Araştırmalardan birkaçı örnek olarak verilmiştir. Afacan ve arkadaşları (2020) psikolojik beceri geliştirme programlarının takımdaşlık, stres, motivasyon, kendini kontrol, iletişim, özgüven, profesyonellik, hedef tespiti ve konsantrasyon gibi bilgi ve becerileri içerdiklerini belirtmiştir. Öner (2018) psikolojik beceri geliştirme programlarının stres yönetimi, hedef belirleme,



dikkat ve konsantrasyon yönetimi, uyarılmışlık kontrolü, psiko-enerji yönetimi, imgeleme, özgüveni yapılandırma, öz farkındalığın geliştirilmesi, düşünce yönetimi, liderlik, iletişim ve motivasyon yönetimi vb.konuları içerdiğini belirtmiştir. Güvendi, Türksoy, Güçlü, Konter (2018) psikolojik beceri çalışmalarının imgeleme, hedef belirleme, dikkat ve konsantrasyon, gevşeme teknikleri, olumlu konuşma vb. çalışmalarını kapsadığını söylemişlerdir.

Araştırma kapsamında müdahale programlarının oturumları detaylı şekilde incelenmiş ve uygulanan müdahale programlarının başlangıcında programa dair bilgiler verildiği görülmüştür (Afacan, 2019; Ballıkaya, 2020; Yıldırım, 2021; Metan, 2022). Bu bağlamda deneyin iç geçerliliğini sarsan durumlar oluşabileceği düşünülmüştür. Bunlardan biri Orne (1962) tarafından yıllar önce ortaya konulmuş olan 'Deney Koşulları Etkisi' (*Demand Characteristics Effect*) olmuştur. Bu durum kısaca; katılımcıların, araştırmacının neyi araştırdığını ya da neyi bulmayı umduğunun ve katılımcıların nasıl davranmasının beklendiğinin farkında olmasını ifade eder (McCambridge ve ark., 2012). Özellikle deneklerin ne beklenildiği veya deneycinin amaçlarını anlama konusunda bazı ipuçlarını algıladığı durumlarda, deney ortamının deneklerin davranışlarını yönlendirmesi olarak ifade edilebilir. Bu durumda yukarıda bahsedilen deneysel çalışmalarda; araştırmacının, müdahale programının başında deneklerle programa dair bilgileri paylaşması ve deneklerin programın amacı yönünde istenilen davranışlar göstermeye yönelmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Müdahale programlarında kullanılan yöntem ve teknikler incelendiğinde Orhan (2023)'ün çalışmasında her oturumda "o haftaki konu hakkında bilgilendirme, görsel materyallerin izlenmesi ve tartışma" şeklinde bir strateji izlendiği görülmektedir. Afacan (2019) oturumlarını yoğunlukla, o haftaki konu hakkında bilgilendirmeye yönelik konu anlatımı yapma, sonrasında beraber davranış veya durum listesini çıkarma ve sonrasında tartışma şeklinde planlamıştır. Ballıkaya (2020) oturum planını, o haftaki temanın önemi ve faydaları hakkında bilgilendirme yapma, sonrasında bu temayla ilgili pratik yapma şeklinde açıklamıştır. Yıldırım (2021) oturumlarını; konularla ilgili bilgilendirmeler yapma, konunun önemi ve sporcuya katacağı faydalar hakkında konuşma, pratikler yapma, sporcularla beraber sorgulamalar ve tartışmalar yapma, videolar izleme ve programın sonunda oturum dışında pratikler yapma gibi yöntemlerden yararlanarak zenginleştirmeye çalışmıştır. Metan (2022) çalışmasında kavramsal anlatımlar yapmış ve buna ek olarak katılımcıların özyeterlilik düzeylerini arttırmak için grup oyunları oynattığını, ayrıca oturum konularına yönelik uygulamalar da yaptığını belirtmiştir. Müdahale programlarının psikoeğitim grubu özellikleri taşıyor olması, eğitsel bir yönelimle beceri geliştirmeyi hedeflemesi ve denekler üzerinde öğretim ile davranış değişikliği oluşturmayı amaçlıyor olması dikkate alındığında, kullanılacak öğretim yöntem ve stratejilerinin çeşitliliğinin önem arz ettiği düşünülmektedir (Geroski ve Kraus, 2002; Jacobs ve ark., 2006). Derleme araştırmasında incelenen çalışmaların, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini ele aldığı görülmektedir. Zengin yöntem ve teknik çeşitliliği ile sporcuların programlardan daha çok fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Altı çalışmadan yalnız ikisi (Yıldırım, 2021; Orhan, 2023) görsel materyallerle içerik zenginleştirirken, yalnız bir çalışmada (Metan, 2022) gruptaki sporcular kendi aralarında etkileşimli uygulama yapılmıştır. Ayrıca Yıldırım (2021) çalışmasını Life Kinetik uygulamasıyla ve farklı yer ve zamanlarda yaptığı ek uygulamalarla da desteklemiştir. Diğer öğretim yöntem ve tekniklerinden drama, rol oynama, gözlem gibi teknikler de çalışmalarda kullanılabilecek öğretim teknikleri olabilir.



Müdahale programları etkililiklerine göre değerlendirildiğinde, Urfa ve Aşçı'nın 2018 yılında yaptığı çalışma sonucunda deney ve kontrol grubundaki sporcuların somatik kaygı ve endişe puanlarında farklılık görülmemiştir. Benzer sonuçların Wolfram ve Micklewrightin 2011'deki, Morgan'ın 2006'daki ve Özçelik'in 2002'de yaptığı çalışmalarda da bulunduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan futbolcuların özsaygı düzeylerinde anlamlı artış gözlenmiştir. Weinberg ve Gould (2015), sporcuların özsaygı düzeyini artırıcı çalışmaların bazılarının; sporcuların başarılı olduğu anları düşünmeleri, hayal etmeleri, olumlu düşünmeleri, hedef belirlemeleri ve belirlenen hedefler doğrultusunda sürekli çalışmaları olduğunu söylemiştir. Araştırma sonucunda deney grubuna ait sporcuların seçici dikkat ve konsantrasyon puanlarında anlamlı gelişme görülmüştür. Sheard ve Golby (2006), de Guast (2013), Noh ve diğ. (2007) ve Hanrahan (1995) bu çalışmaya benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda sporcuların şut isabet puanlarında gelişme görülmemiştir. Urfa ve Aşçı çalışmanın sonunda araştırmaya dair görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşler deney ve kontrol grubundaki sporcuların 16 ve 17 yaşlarında olduğu göz önünde bulundurularak 10 haftalık psikoeğitim süresinin kısa olduğudur. Gelecekte planlanacak programlara yönelik olarak öneride bulunmaktadır ve süreyi bir sezona yaymayı veya kısa sürede yapılan uygulamalarda az sayıda hedef beceri ele alınması gerektiğini söylemektedirler. Bu konuda Konter (2003), sporda Psikolojik Beceri Antrenmanı çalışmaları için, takım ve spor insanlarıyla en az 9 ay ve bazen 2 veya 3 yıl kadar uzun dönemli çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Afacan (2019)'ın araştırmasının sonucunda uyguladığı Psikolojik Beceri Antrenmanının (PBA) futbol hakemlerinin özgüven seviyelerini geliştirdiğini ve kaygı seviyelerini azalttığını ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda yalnızca futbol hakemlerinin tükenmişlik seviyelerinde herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Afacan (2019) araştırmasında futbol hakemleriyle yapılan çalışmaların oldukça az olduğunu belirtmiştir. Yapmış olduğu çalışmanın bu alanda önemli ipuçları sunabileceğini belirtmiştir. Afacan, araştırmacıları bu alanda çalışma yapmaya davet etmektedir. Alanyazında bu konuyla ilgili çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Örneğin Schweizer, Plessner, Kahlert, Brand (2011) Almaya'da futbol hakemlerinin kararlarını geliştirmek için video tabanlı bir çevrimiçi eğitim aracı (SET, for Schiedsrichter-Entscheidungs-Training, Almanca) geliştirilmiştir. Araştırmacılar; temas durumlarında hakemlerin karar vermelerinin esas olarak sezgisel işleme dayandığını varsaydıklarını belirtmektedir. Sezgisel karar verme sürecini geliştirmek için de hakemlerin geri bildirim almalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. SET kapsamında hakemler videolar izlemiş, kararlar vermiş ve geri bildirimler almıştır. Araştırma sonucunda kararların doğruluğu hakkında daha fazla açıklama yapılmadan anında verilen geribildirim, karar doğruluğunu artırmak için yeterli olmuştur. Bir başka örnekte Chien, Hsu, Ting, Wu (2014) Tayvan'da hakemlerle yapılan bir başka çalışmada psikolojik beceri eğitimi ve hakemlik performansına dayalı spor eğitimi davranışının etkisi araştırmıştır. Deney sürecinde hakemler eğitim almıştır. Bu eğitim, rasyonel duygusal terapi, kendi kendine konuşma, olumsuz düşünmeyi bırakma, öz farkındalık ve nefes kontrolünü içermiştir. Araştırma sonucunda hakemlerin konsantrasyon seviyeleri ve özgüven seviyelerinde artış görülmüş, kaygı seviyelerinde ise azalma kaydedilmiştir. Futbol hakemleri ile yapılan bir başka çalışmada ise Mudian, Asmawi, Rihatno, Lanos, Elisyah, Aji, (2021) psikolojik beceri eğitiminin uygulanması ve fiziksel uygunluk düzeyinin hakem performansına etkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları; psikolojik beceri eğitiminin, hem gevşeme, hem imgeleme, hem de imgeleme-gevşeme ve fiziksel uygunluk kombinasyonunun, hakemin maç yönetme performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Ballıkaya'nın 2020'deki çalışmasında uygulanan PBA sonucunda 12 haftalık PBA'nın liseli kadın voleybolcuların antrenman imgeleme boyutu haricinde sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ve performans stratejileri (hedef belirleme, yarışma imgeleme, gevşeme ve kendi kendine konuşma) üzerinde farklılık yaratmadığı görülmektedir. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Klien, 2012; Skvarla ve Clement, 2019; Walter, 2019). Urfa ve Aşçı'nın çalışmalarının sonunda belirttikleri üzere Ballıkaya da bu sonucun PBA oturumlarının sınırlı süreleri sebebiyle olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca sporcuların kişilik özelliklerinin ve performans seviyelerinin de farklı olmasının bu sonuç üzerinde etkisi olabileceğini vurgulamıştır. Kendisi de bu konuda yapılacak gelecek çalışmaların aydınlatıcı olacağını belirtmiştir.

Yıldırım (2021) çalışmasında hokey sporcularıyla Life Kinetik Antrenmanları yaptığı bir deney grubu ve Psikolojik Beceri Antrenmanı yaptığı bir deney grubu oluşturmuştur. Çalışmalarını bu doğrultuda yapmıştır. Life Kinetik Antrenmanının sonuçlarına bakıldığında sporcuların özgüven düzeylerinde bir farklılaşma olmadığı, öğrenmeye açıklık açısından anlamlı bir farklılaşma görüldüğü, dikkat düzeylerinde artış olduğu, hokey becerilerini arttırmada da olumlu yönde farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Psikolojik Beceri Antrenmanı grubuyla yapılan çalışmanın sonucunda ise özgüven düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Güven, başarı motivasyonu, konsantrasyon, hedef belirleme, mental hazırlık becerileri ve hokey becerilerinde olumlu yönde farklılaşma olduğu belirtilmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalardan Miçooğulları (2013), Navaneethan ve Rajan (2010), Mamassis ve Doganis'in (2014) çalışmaları incelendiği zaman tenis, basketbol ve voleybol gibi branşlarda uygulanan psikolojik beceri antrenmanlarının çalışmaya katılan sporcularda öz güveni arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır, bu sonuçlar hokey sporu ile uğraşan sporculara uygulanan 10 haftalık psikolojik beceri antrenmanlarının özgüveni yükselttiği sonucunu desteklemektedir. Golfçülerle yapılmış bir çalışmada (Yazıcılar Özçelik, 2012) mental hazırlık becerisi, tekvandocularla yapılmış bir çalışmada başarı motivasyonu, güven, hedef belirleme becerileri Yıldırım (2021)'in çalışmasını destekler şekilde farklılaşmıştır.

Metan (2022), araştırma sonucunda geliştirilmek istenen beceriyi kazanmaya yetecek süre boyunca ve iyi yapılandırılmış bir psikolojik beceri antrenmanı ile sporcuların psikolojik becerilerini geliştirdiğini bulmuştur. Ayrıca çalışmanın sportif başarıyı (araştırma özelinde isabetli atış sayısı) da arttırdığına ve sporculara olumlu geri bildirim bu gelişimi daha da ileriye taşıdığını bulmuştur. Bu sonuca ulaşmasında uygulayıcının ve takım antrenörünün sporcularla kurduğu ilişkinin de önemine vurgu yapmıştır. Sporcuların uygulamaların etkililiğine inanarak katılım sağlamlarının ve takım sargınlığının yüksek düzeyde oluşunun da sonuçları olumlu yönde etkilemiş olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca daha az deneyimli ve yaşı daha küçük olan sporcuların uygulamalardan etkilenmeye daha açık olduğunu gösteriyor olabileceğini belirtmiştir. Bu öneriye zıt sonuçlar elde eden çalışmalara da rastlanmaktadır (Aşçı ve Gökmen, 1995). Weinberg ve Comar (1994) Psikolojik beceri antrenmanlarının araştırıldığı 45 çalışmayı incelemiştir. Bu çalışmalardan %85'inde psikolojik beceri antrenmanlarının performans artışına etkisi olduğunu ortaya konmuş. Ancak çalışmaların yalnız 20'sinin nedensellik koşulu sağlanmaktadır. Bu durumda performans artışının sebebi tam olarak ortaya konmuş değildir. Başka bir derleme çalışmasında ise Moore (2003) psikolojik beceri antrenmanı ile ilgili 97 çalışmayı gözden geçirmiştir. Bu çalışmaların %50'ye yakınında nedensellik koşullarının sağlanmadığı ortaya konmuştur. Ancak yapılan bazı çalışmalarda bu durumun tersine psikolojik beceri eğitim programı veya psikolojik beceri antrenmanına tabii tutulan sporcuların sportif başarılarının arttığı da görülmüştür

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baebd.1379093



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

(Horn ve ark., 2011; Vealey, 2007; Weinberg ve Gould, 2015; Blakeslee ve Goff, 2007; Bachouse ve ark.,2019). Metan'ın (2022) çalışması da bu sonuçlarla uyumludur.

Orhan (2023), çalışmasında 8 haftalık psikolojik beceri antrenmanı sonucunda nicel bulgularda futbolcuların istatistiksel olarak içsel konuşma becerilerinin arttığını saptamıştır. Zihinsel dayanıklılık becerilerinde istatistiksel olarak farklılaşma bulunamamıştır. Bu durum literatürdeki pek çok çalışma ile uyumsuzdur (Gucciardi, Gordon, Dimmock, 2009; Mleziva, 2014; Miçoğulları ve Ekmekçi, 2017; Skvarla, Clement, 2019; Beşler, 2020). Nitel bulgularda ise futbolcuların içsel konuşma ve zihinsel dayanıklılık becerilerinin geliştiğine dair bulgular bulunmaktadır. Bu durumda, sporcuların psikolojik beceri antrenmanlarından edindiklerinin, sporcuların kişisel yaşamlarında faydalandıkları birer kazanım olarak nitel bulgulara yansıdığı düşünülebilir. Nicel verilerdeki değişimin gerçekleşmesi araştırmadan belirli bir zaman geçtikten sonra yapılan bir ölçümde ortaya çıkabilir. İlgili literatür dikkate alındığında içsel konuşmanın hem performans hem de diğer psikolojik beceriler üzerinde olumlu etkisi olan çalışmalar mevcuttur (Johnson, Hyrcenko, Johnson, Halas, 2004; Kulak, 2020; Zourbanos, 2013). Buradan hareketle bu araştırma bulgularının literatürle desteklendiği söylenebilir. Ayrıca araştırmacı yapılan uygulamalarda kulüp yöneticileri ve teknik direktörün desteğini almanın önemini vurgulamıştır. Diğer araştırmalara benzer şekilde Orhan (2023) da daha uzun süreli PBA uygulamalarının daha etkili sonuçlar ortaya koyabileceğini belirtmiştir. Ayrıca antrenörlerin de bu konuda eğitilmesini, sonucunda kendilerinin de bu süreci deneyimleyip, sonrasında kendi sporcularına uygulamalarını önermiştir. Bu duruma benzer bir şekilde Sharp, Woodcock, Holland, Cumming ve Duda (2013)'nin araştırmasında sporcular ve antrenörlerin Psikolojik beceri antrenman yöntemleri hakkında daha fazla bilgi ve anlayış geliştirmesinin önemli olduğu saptanmıştır. Öner (2018) ise alanın uzmanları dışındaki bireyler tarafından yapılan uygulamaların spor psikoloğu veya psikolojik performans danışmanı tarafından denetlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmaların bulgularına bakıldığında uygulamaların sporcuların psikolojik becerilerini geliştirmek ve duygusal bakımdan da yol almaları açısından destekleyici olduğu görülmektedir. Spor bilimleri fakültelerinde hem spor yöneticilerini hem de aday eğitimcileri Psikolojik Beceri çalışmaları uygulamaları konusunda eğitmek ve antrenörlük eğitimlerinde antrenörleri bu konuda yetkinleştirmeye yönelik çalışmaların olması önem arz etmektedir. Uygulamaların etkililiği göz önünde bulundurularak sporcuların eğitim sürecine Psikolojik Beceri müdahale programlarını da dahil etmek ve bunun için gerekli sürenin eğitim müfredatına katılması araştırmacılar tarafından önerilmektedir.

Sonuç olarak çalışmaların içerikleri, uygulama şekilleri ve çalışmaların sonucundaki bulgular göz önüne alındığında; spor alanında yapılmış olan müdahale programlarının, kişilerin sportif becerilerine ve gösterdikleri performansa yönelik olarak ortaya koydukları çabayı destekleyici nitelikte, olumlu sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu doğrultuda bu çalışmaların farklı alanlarda da uygulanması önerilmektedir. Araştırmacı, bu derleme çalışması sonucunda, gelecek çalışmalara yönelik olarak, farklı yaş kategorilerinde ve branşlarda sporcularla çalışan uzmanların yaptıkları çalışmaları, Spor Psikolojisi alanında yurt içi literatürün de zenginleşebilmesi ve çeşitlenebilmesi adına yayına dönüştürmelerini önermektedir. Bu sayede ülkemizde Spor Psikolojisi alanında çalışan ve sporcuları psikolojik açıdan da geliştirebilen uzmanlara olan ihtiyaç federasyon görevlileri, spor yöneticileri ve antrenörler tarafından daha objektif bir şekilde fark edilebilecektir. Buna ek olarak da bu alanda yapılan uygulamaların niteliği de yapılan çalışmaların sayısı arttıkça gelişecektir. Çeşitli branşlarda ve kulüplerde, sporcularla yapılan

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 57-88.*

DOI. 10.51460/baebd.1379093



psikolojik çalışmaların sonuçlarına dair kanıtlanabilirliğin ve hesap verilebilirliğin artması; karar vericilerin de uzmanlarımızın bu alanda sarf ettiği çabanın sonuçlarını makul standartlarda değerlendirebilmesini sağlayacaktır. Ülkemizde spor psikolojisi çalışmaları alanında toplam kalitenin yükseltilmesi adına her uzmanın eğitimlerine devam etmesi ve yaptığı çalışmaları bilimsel verilerle ortaya koyabilmesi oldukça değerlidir.

Araştırmanın sınırlılıkları

Sistemik derleme araştırmaları, çok sayıda kaynağın titizlikle incelenmesi ve analiz edilmesini gerektiren araştırma yöntemlerinden biridir. Ne var ki bu tür araştırmaların bazı sınırlılıkları vardır. Araştırmacı tarafından yapılmış olan bu çalışmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar biri 2018-2023 yılları arasında yapılmış olan Türkçe dilindeki belirli veritabanları (DergiPark, YÖK Tez Merkezi, Google Scholar) kullanılarak elde edilmiş çalışmaları incelemesidir. Bu yöntemler izlenerek elde edilmiş çalışmalardan da programın içeriğine yer verilmiş olan çalışmaların seçilmesi ve bulunan çalışmalardan yalnız deneysel veya yarı deneysel çalışmaların araştırma kapsamına alınması incelenen araştırma yelpazesini oldukça daraltmaktadır. Tüm bu kriterler sonucunda altı (6) çalışma bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların yorumlanmasında bu durumun dikkate alınması gerekmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

Kaynakça

- Acharya, J., Morris, T. (2014). Psyching up and psyching down. In: *Papaioannou AG*, Hackfort D, editors. Routledge companion to sport and exercise psychology: Global perspectives and fundamental concepts. London: Routledge; p. 386–401.
- Afacan, E. (2019). *6 haftalık psikolojik beceri (mental) antrenmanının futbol hakemlerinin özgüven, kaygı ve mesleki tükenmişlik düzeylerine olan etkisi / The effect of 6-weeks psychological skill (mental) training on the football referees' self-confidence, anxiety, and professional burn-out levels*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Manisa.
- Afacan, E., Özçelik, İ. Y., Çobanoğlu, G. ve Hasırcı, S. (2020). Psikolojik beceri (mental) antrenmanında etik değerler, *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 155-176.
- Aşçı, F. H. ve Gökmen, H., Bayan hentbolcularda yarışma kaygısı, başarı, spor deneyimi ve atletik yeterlilik ilişkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, (1995), 6 (2), 38-47.
- Bachouse, S., Dohme, L. C., Piggott, D., ve Morgan, G., Psychological skills and characteristics facilitative of youth athletes' development: A systematic review, *The Sport Psychologist*, (2019), 33(4), 261-275. doi: 10.1123/tsp.2018-0014.
- Ballıkaya, E. (2020). *Psikolojik beceri antrenmanının liseli sporcularda sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ve performans stratejileri üzerine etkisinin incelenmesi / Analyzing effects of the psychological skill training on the performance strategies and coping skills with sportive problems of high school athletes*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Mersin.
- Beşler, H. K. (2020). *Zihinsel antrenmanın futbol antrenörlerinin zihinsel dayanıklılık ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Birrer, D., Röthlin, P. ve Morgan, G. (2012). Mindfulness to enhance athletic performance: Theoretical considerations and possible impact mechanisms. *Mindfulness*. 3:235–46. doi:10.1007/s12671-012-0109-2.
- Blakeslee ML, Goff DM., The effects of a mental skills training package on equestrians. *The Sport Psychologist*. (2007), 21(3): p.288-301. doi:10.1123/TSP.21.3.288.
- Butler R. Performance profiling: Assessing the way forward. *Sports psychology in performance*. 1997:33-48.
- Chien, H. W., Hsu, Y. L., Ting, Y. S., & Wu, C. T. (2014). Leisure behavior in sports training on psychological skill and refereeing performance. *International Journal of Organizational Innovation*, 6(3).
- Chung, C.H. (1997). Psychological preparation for the best performance. *J. Korean Alliance Health Phys. Educ. Recreat. Dance*, 68, 4–9.
- De Guast, VDB., Golby, J., Van Wersch, A., d'Arripe- Longueville, F. (2013). Psychological skills training of an elite wheelchair water-skiing athlete: A single-case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(4), 351- 372. 18. Dosis J.
- Durdubaş, D. (2020). *Bir sezon boyunca takım hedef belirleme yoluyla uygulanan takım oluşturma müdahalesinin takım sargınlığı ve motivasyonel iklim üzerine etkisinin belirlenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Gardner, FL., Moore, ZE. (2012). Mindfulness and acceptance models in sport psychology: A decade of basic and applied scientific advancements. *Can Psychol*. 53:309–18. doi:10.1037/a0030220
- Geroski, A.M., Kraus, K.L. (2002). Process and content in school psychoeducational groups: Either, both or none?. *Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 233-245.
- Gucciardi, D. F., Gordon, S., & Dimmock, J. A. (2009). Evaluation of a mental toughness training program for youth-aged Australian footballers: I. A quantitative analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*. <https://doi.org/10.1080/10413200903026066>
- Güvendi, B., Türksoy, A., Güçlü, M., Konter, E. (2018). Profesyonel güreşçilerin cesaret düzeyleri ve zihinsel dayanıklılıklarının incelenmesi. *International Journal of Sport Exercise and Training Sciences - IJSETS*, 4(2), 70-78. <https://doi.org/10.18826/useeabd.424017>

Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 57-88.
DOI. 10.51460/baebd.1379093



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

- Hanrahan SJ. (1995). Psychological skills training for competitive wheelchair and amputee athletes. *Australian Psychologist*, 30(2), 96-101.
- Hardy, L., Jones, G. ve Gould, D. (1996). *Understanding Psychological Preparation for Sport: Theory and Practice of Elite Performers*. New York: Wiley
- Horn TS, Bloom P, Berglund KM, Packard S., Relationship between collegiate athletes' psychological characteristics and their preferences for different types of coaching behavior. *The Sport Psychologist*, (2011), 25(2): 190-211. doi.org/10.1123/tsp.25.2.190.
- Jacobs, E.E., Masson, L.R., Harvill, R.L., (2006). *Group counseling strategies skills*. USA: Thomson.
- Johnson, J. J. M., Hrycaiko, D. W., Johnson, G. V., & Halas, J. M. (2004). Self-talk and female youth soccer performance. *Sport Psychologist*, 18(1), 44-59. https://doi.org/10.1123/tsp.18.1.44
- Kim, E. J., Kang, H. W. ve Park, S. M. (2021). The effects of psychological skills training for archery players in korea: research synthesis Using Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2272.
- Klien, T. G., (2012). *Proactive coping, psychological skills, self-talk, coping self-efficacy and performance in collegiate baseball and softball athletes* (Publication No. 1518653) [Yüksek lisans tezi, Texax Üniversitesi]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Konter, E. (2003). *Spor psikolojisi uygulamalarında yanlışlar ve gerçekler*. Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, s:6-51-69.
- Kulak, A. (2020). *İmgeleme ve içsel konuşma çalışmalarının amatör futbolcularda şut performansına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Mersin.
- Mamassis G. Doganis G. The effects of a mental training program on juniors precompetitive anxiety, self-confidence, and tennis performance. *Journal of Applied Sport Psychology*. 2004; 16(2): 118-137.
- McCambridge, J., de Bruin, M., Witton, J. (2012). The effects of demand characteristics on research participant behaviours in non-laboratory settings: A Systematic Review. *PLoS ONE* 7(6): e39116. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0039116
- Metan, H. (2022). *Hentbolculara uygulanan psikolojik beceri antrenman programı ve geri bildirim özyeterlik inancına ve isabetli atışa etkisi / The effect of psychological skill training program and feedback on handball players self-efficacy beliefs and their shot accuracy*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İstanbul.
- Metan, H. (2023, 12 Ağustos). *Eğitim*. Erişim Adresi: https://www.linkedin.com/in/dr-hakan-metan-a4024b5a
- Miçooğulları B. (2013). *Effects of 6 weeks psychological skill training on team cohesion, self-confidence & Anxiety: A case of youth basketball players*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 2013.
- Miçooğulları, B. O., & Ekmekçi, R. (2017). Evaluation of a psychological skill training program on mental toughness and psychological wellbeing for professional soccer players. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2312–2319. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051222
- Mleziva, E. M. (2014). *Effects of a short term mental skills training program on mental toughness*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Northern Iowa, United States of America.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. ve Altman, DG. (2009). PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*. 21;6(7):e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097
- Moore, Z. E. (2003). Toward the development of an evidence-based practice of sport psychology: A structured qualitative study of performance enhancement interventions. (Publication No. 3108295) [Doktora tezi, La Salle Üniversitesi]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Morgan TK. (2006). *A season-long mental skills training program for collegiate volleyball players*. Doctoral dissertation. The University of Tennessee.
- Morris, T., Spittle, M. ve Watt, AP. (2005). *Imagery in sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Mudian, D., Asmawi, M., Rihatno, T., Lanos, M. E. C., Elisyah, V., & Aji, T. (2021). Trend improving soccer professional referees performance in west java using psychological skill training and physical fitness. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 595-601.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

- Navaneethan B. Rajan R S. Effect of progressive muscle relaxation training on competitive anxiety of male inter-collegiate volleyball players. *The Shield-Research Journal of Physical Education and Sports Science*. 2010; 4(3): 161-164.
- Noh, YE., Morris, T., Andersen, MB. (2007). Psychological intervention programs for reduction of injury in ballet dancers. *Research in Sports Medicine*, 15(1), 13-32.
- Orhan, S. (2023). *Profesyonel futbolculara uygulanan psikolojik beceri antrenman programı uygulamasının içsel konuşma ve zihinsel dayanıklılık becerilerine etkisi / The effect of psychological skill training program for professional football players on self-talk and mental toughness*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Aksaray.
- Orne, M. T. (1962). On the social psychology of the psychological experiment: with particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist*, 17, 776-783.
- Öner, Ç. (2018). *Egzersiz psikolojisi*. [PDF belgesi]. <http://gavsispanel.gelisim.edu.tr> adresinden edinilmiştir.
- Özçelik İY. (2012). *Elit bayan hentbolcularda zihinsel antrenmanın yarışma kaygısı ve maç performansına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Park, Y.M., Kim, H.B., Kim, H.G., Lim, H.S. ve Ji, J.C. (2013). A case study of training for University Freshman Golfers through sport counselling. *Korean J. Sport*, 11, 85-99.
- Röthlin, P., Birrer, D. ve Horvath, S. (2016). Psychological skills training and a mindfulness-based intervention to enhance functional athletic performance: design of a randomized controlled trial using ambulatory assessment. *BMC Psychol* 4, 39. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0147-y>
- Sarı, İ., Onbaşı, S. İ. ve Karakaş, E. (2022). Duygusal Zekâ Psikolojik Beceriler İçin Önemli Mi? Sporcularda Psikolojik Beceriler ile Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-14. <https://doi.org/10.25307/jssr.979480>
- Schweizer, G., Plessner, H., Kahlert, D., & Brand, R. (2011). A video-based training method for improving soccer referees' intuitive decision-making skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 429-442.
- Sharp, L. A., Woodcock, C., Holland, M. J. G., Cumming, J., & Duda, J. L. (2013). A qualitative evaluation of the effectiveness of a mental skills training program for youth athletes. *Sport Psychologist*, 27(3), 219-232. <https://doi.org/10.1123/tsp.27.3.219>
- Sheard, M., Golby, J. (2006). Effect of a psychological skills training program on swimming performance and positive psychological development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 149-169. 52. Slimani
- Skvarla, L. A., ve Clement, D. (2019). The delivery of a short-term psychological skills training program to college dance students: a pilot study examining coping skills and injuries. *Journal of Dance Medicine & Science*, 23(4), 159-166. <https://doi.org/10.12678/1089-313X.23.4.159>
- Toros, T., Bayansalduz, M. ve Duvan, A. (2010). Sporda Hedef Belirlemenin Penaltı Atışları Üzerine Etkisinin Araştırılması. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 165-171.
- Urfa, O., Aşçı, F. H. (2018). 10 Haftalık psikolojik beceri antrenman programının genç futbolcuların kaygı, özgüven, güdülenme, dikkat ve şut isabet oranı üzerine Etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29 (3) , 131-146 . DOI: 10.17644/sbd.313892
- Van Raalte, J.L., Vincent, A. ve Brewer, B.W. (2015). Self-talk: Review and sport-specific model. *Psychol Sport Exerc*. 2016;22:139-48. doi:10.1016/j.psychsport. 08.004
- Vealey, R. (2007) *Mental skills training in sport*, handbook of sport psychology, John Wiley and Sons. Chichester. doi.org/10.1002/9781118270011.ch13.
- Walter, N., Nikoleizig, L., Alfermann, D., (2019). Effects of self-talk training on competitive anxiety, self-efficacy, volitional skills, and performance: an intervention study with junior sub-elite athletes. *Sports*, 7(148), 1-20.
- Weinberg, R., Comar, W.(1994). The effectiveness of psychological interventions in competitive sport, *Sports Med*, 18, 406-418, <https://doi.org/10.2165/00007256-199418060-00005>.
- Weinberg, R., Butt, J. (2014). Goal-setting and sport performance. In: *Papaioannou AG*, Hackfort D, editors. *Routledge companion to sport and exercise psychology: Global perspectives and fundamental concepts*. London: Routledge; p. 343-55.
- Gül Filik, Y. S. ve Uz Baş, A. (2024). Sporda psikolojik becerilere yönelik uygulanan müdahale programlarının sistematik derlemesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 57-88. DOI. 10.51460/baebd.1379093



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 57-88.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 57-88.
Derleme Makale / Review Paper

- Weinberg, R., Gould, D. (2015). Spor ve egzersiz psikolojisinin temelleri. (M Şahin, Z Koruç Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Weston, N.J., Greenlees, I.A., Thelwell R.C. (2010). Applied sport psychology consultant perceptions of the usefulness and impacts of performance profiling. *International Journal of Sport Psychology*. 41(4): 360.
- Widmeyer, W.N., Ducharme, K. (1997). Team building through team goal setting. *Journal of Applied Sport Psychology*. 9(1):97-113.
- Williams, J.M., Widmeyer, W.N. (1991). The cohesion-performance outcome relationship in a coactlng sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 13(4):364-71.
- Wolfram, I.A., Micklewright, D. (2011). The effect of a mental training program on state anxiety and competitive dressage performance. *Journal of Veterinary Behavior: Clinical Applications and Research*, 6(5), 267-275.
- Yazıcılar Özçelik, İ. (2012). Elit bayan hentbolcularda zihinsel antrenmanın yarışma kaygısı ve maç performansına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Yıldırım, A. (2021). *Life kinetik ve psikolojik beceri antrenmanlarının hokey beceri ve psikolojik değişkenler üzerine etkisinin incelenmesi / Examining effects of life kinetics and psychological skill trainings on hockey skill and psychological variables*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Adana.
- Yıldız, H. (2020). *Taekwondo sporcularının psikolojik beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- Zourbanos, N. (2013). The effects of motivational self-talk on self-efficacy and performance in novice undergraduate students. *Journal of Athletic Enhancement*, 02(04). <https://doi.org/10.4172/2324-9080.1000117>





Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper

MEB 365 Gün Öykü Serisinde Yer Alan Kitapların Çevre Okuryazarlığı Açısından İncelenmesi¹

An Examination of the Books in the MEB 365 Days of Stories Series from the Perspective of Environmental Literacy

Sayfa | 89

Füsun KURT GÖKÇELİ , Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, fusunkurt@anadolu.edu.tr

Merve ÖZER AKKAYA , Öğretim Görevlisi Dr., Anadolu Üniversitesi, ozermve339@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 8 Aralık 2023
Kabul tarihi - Accepted: 21 Şubat 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹ 8. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, 26-28 Ekim 2023, Ankara, sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 89-115.*
DOI. 10.51460/baebd.1401917



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 90

Öz. Bu araştırma MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yoluyla yürütülmüştür. Bu kapsamda MEB 365 Gün Öykü serisinde yer alan kitaplara <https://365gunoyku.meb.gov.tr/#/> sitesinden ulaşılmıştır ve dokümanların orijinalliği teyit edilmiştir. Bu araştırmanın veri analizinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda toplam 53 kitaptan 17 tanesinin çevre okuryazarlığı ile doğrudan, 14 kitabın ise dolaylı olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ele alınan çevre okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili olan kitaplarda daha çok ve çeşitli sözcük ve kavramın yer aldığı, dolaylı olarak ilişkili olan kitaplarda ise buna kıyasla sayı ve çeşitlilik açısından daha az sözcük ve kavramın yer aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ele alınan resimli kitaplar dil ve üslup olarak incelendiğinde kitapların hepsinin dil ve üslup açısından çocukların yaş grubuna, gelişim düzeylerine uygun olduğu, sade ve anlaşılır bir dil kullanıldığı sonucu tespit edilmiştir. Araştırmada ele alınan resimli kitaplar, çevre okuryazarlığının boyutları açısından incelendiğinde ise daha çok bilişsel boyutun vurgulandığı, davranışsal ve duyuşsal boyutun daha yüzeysel bir şekilde ele alındığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonucu ile paralel bir şekilde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: MEB 365 gün, öykü, resimli kitaplar, çevre, çevre okuryazarlığı.

Abstract. This research was conducted with the aim of examining the books in the MEB 365-Day Story series from the perspective of environmental literacy. The research was carried out using a qualitative research design through document analysis. In this context, the books in the MEB 365-Day Story series were accessed from the <https://365gunoyku.meb.gov.tr/#/> website, and the authenticity of the documents was verified. Document analysis was employed in the data analysis of this research. As a result of the research, it was determined that 17 out of a total of 53 books were directly related to environmental literacy, while 14 books were indirectly related. In the books directly related to environmental literacy, more diverse words and concepts were found, whereas in the indirectly related books, there were fewer words and concepts in terms of quantity and diversity in comparison. When the picture books examined in the research were analyzed in terms of language and style, it was found that all of the books were suitable for children's age group and developmental levels in terms of language and style, and a simple and understandable language was used. When the picture books included in the research were examined in terms of the dimensions of environmental literacy, it was determined that the cognitive dimension was emphasized more, while the behavioral and affective dimensions were handled more superficially. In line with the results of the research, various recommendations were made.

Keywords: MEB 365 day, story, illustrated books, environment, environmental literacy.



Extended Abstract

Introduction. In contemporary times, numerous environmental issues are being experienced, such as mucilage, forest fires, and the reduction of agricultural lands. One of the underlying causes of these environmental problems is the inadequate environmental literacy of individuals. Environmental literacy, in its broadest definition, involves individuals recognizing the workings of nature and aligning their behaviors accordingly. Within this multifaceted concept encompassing cognitive, affective, and behavioral dimensions, the translation of knowledge into behavioral action holds significant importance. For instance, an individual who is aware of the harmful effects of plastic bag usage is more inclined to opt for reusable cloth bags during grocery shopping. Conversely, categorizing an individual as environmentally literate is quite challenging if they do not demonstrate such behavior. Particularly, it is imperative for children to develop environmental literacy during the formative preschool years, as attitudes and behaviors are established during this period. This development is essential for them to carry this consciousness into adulthood, contributing to a viable and sustainable world. Various strategies, including serving as role models and spending time in natural environments, can be employed to foster children as environmentally literate individuals. Illustrated children's books, on the other hand, represent one of the effective tools that can be utilized to cultivate children's environmental literacy. In 2023, the Ministry of National Education (MEB) initiated a project titled "365 Days of Stories in Early Childhood Education," wherein stories authored by preschool teachers aimed to enhance children's early literacy, environmental literacy, and awareness of global issues. Building upon this foundation, the objective of this research is to examine the illustrated books within the MEB's 365 Days of Stories series from the perspective of environmental literacy.

Method. This research was conducted through a qualitative research design using document analysis. The purpose of document analysis is to examine the documented sources or written materials related to the phenomena under consideration (Yıldırım and Şimşek, 2018). Documents in research can encompass various sources such as reports, letters, web pages, and articles. In this study, 53 illustrated storybooks from the Ministry of National Education's (MEB) 365 Days of Stories series were selected as the documents for analysis. Several stages are followed when conducting document analysis. These stages include accessing the relevant documents, verifying the authenticity of the documents, establishing a systematic approach for coding, and ultimately conducting data analysis. In this context, the books from the MEB 365 Days of Stories series were accessed through the website <https://365gunoyku.meb.gov.tr/#/> and their authenticity was confirmed. Once access to the documents and authenticity checks were completed, the documents were systematically examined comparatively for the purpose of understanding and analyzing them (Forster, 1994). In this regard, the researchers initially independently examined the illustrated books, attempted to identify fundamental key keywords in the stories, and categorized stories with similar purposes, features, or those that were opposites. Subsequently, the researchers convened to compare their analyses and reach a consensus. Using the formula by Miles and Huberman (1994), the reliability among researchers for the illustrated books directly related to environmental literacy was calculated as 0.83, while it was 0.82 for the indirectly related illustrated books. According to Miles and Huberman (1994), a consensus of 0.80 is considered sufficient for reliability.

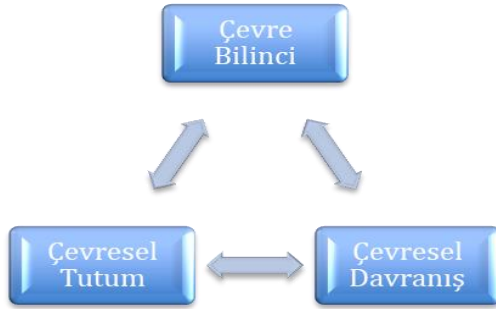


Results. In this research, the illustrated books were examined in accordance with the categories of age group, theme, title-content relevance, language and expression, words and concepts related to the environment in the story, and the dimensions of environmental literacy. As a result of the study, it was determined that out of the 53 illustrated books, 17 were directly related to environmental literacy, while 14 were indirectly related. When examining the topics covered in the illustrated books, it is observed that animals and transformation topics are frequently addressed. In terms of themes, it was found that the messages often revolved around the needs, characteristics, and varieties of animals, as well as the separation and reuse of waste materials. The incorporation of advanced recycling themes alongside traditional recycling provides children with creative ideas about using objects for various purposes and in different ways. It is noteworthy that global environmental issues are less frequently addressed in these books, and when they are, it is in limited ways, focusing on subjects like marine pollution, environmental pollution, and global warming. In relevant books, various themes such as biodiversity, food chains, ecosystem characteristics, natural beauty, awareness, waste reduction, historical artifact preservation, and the features and use of renewable energy sources can be explored.

Discussion and Conclusion. The research findings indicate that the language and narrative style in illustrated books are simple, clear, and easily comprehensible. Similar studies conducted by Kardaş-Koçak (2017) and Fırat and Dinçer (2020) also reveal that more than half of the illustrated storybooks employ a straightforward, clear, and understandable language, which is preferred by children as it enhances their understanding of the story. Upon examining the words and concepts found in the illustrated books, it was observed that books directly related to environmental literacy contain a greater number and variety of words and concepts, while indirectly related books feature a lesser quantity and diversity in this regard. A study by Korkmaz and colleagues (2023) found that expressions related to the physical characteristics of a place are most prevalent in illustrated books, with an emphasis on biodiversity and the names of animals and plants. The research outcomes suggest that in illustrated books, the cognitive dimension of environmental literacy is most emphasized, while the affective and behavioral dimensions take a secondary role. A review of the relevant literature reveals similar findings. Aydın and Ceylan's (2023) study, in which they examined illustrated books from the perspective of environmental literacy, revealed that 50% of the books include components related to "affective," 33% to "cognitive," and 17% to "behavioral" aspects. Similarly, in a study conducted by Erdoğan et al. (2010), analyzing the Ministry of National Education's (MEB) 100 Essential Works, it was found that environmental literacy predominantly emphasizes the environmental knowledge dimension, particularly in areas such as geographical information, ecological conditions, and natural disasters. Building upon this research, illustrated books can be enriched with content covering different subjects and themes related to environmental literacy across its three dimensions. Activities promoting higher-order thinking skills, such as critical thinking and creative thinking, can be incorporated into illustrated books.

Giriş

Okuryazarlık genel olarak; okur-yazar olma şeklinde tanımlanabilir. Alan yazında okuryazarlık; medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı gibi geniş bir alana sahiptir. Bu okuryazarlıklardan biri de çevre okuryazarlığıdır. Hsu (1997) çevre okuryazarlığını farkındalıkla başlayan insanların bilgi, duygu ve düşüncelerini gerçeğe dönüştüren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Karatekin (2012) ise çevre okuryazarlığını; doğal çevre ile insan davranışlarının karşılıklı nasıl yarar sağlayacağını bilme şeklinde tanımlamıştır. Çevre okuryazarlığı, sürdürülebilir ve çevre dostu bir yaşam için bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendirme çabasıdır (Chepesiuk, 2007). Roth (1992) çevre okuryazarlığını bir çevresel sistemin sağlık durumunu anlamak ve ardından sistemi onarmak, eski haline getirmek veya sürdürmek için harekete geçme yeteneği olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla çevre okuryazarlığına sahip bireyler sadece tartışarak çözüme ulaşmayı amaçlamazlar, gözlemlenebilir davranışlarla çözüm üretme çabası içindedirler. Çevre okuryazarlığı olan bireyler, canlı varlıklar olarak eylemlerinin çevreyi hem olumlu hem de olumsuz olarak büyük ölçüde etkilediğini bilirler (Kuswendi ve Arga, 2020). Bunun yanı sıra eylemlerinde de bu bilinçliliği taşırlar ve yaşam prensibi olarak bu davranışları sergilerler (Chen, Chen ve Shieh, 2020). Bu bağlamda bir bireyin “çevre okuryazarı” olarak nitelendirilebilmesinde hem bilgi hem duyarlılık hem de farkındalıkla birlikte davranışa yansıma olarak ifade edilebilen özelliklerin, becerilerin o bireyde var olması gerekmektedir. Sonuç olarak bu durum çevre okuryazarlığının bileşenlerinin varlığını da ortaya çıkarmaktadır (Zhakupova vd., 2022). Bu doğrultuda ortaya çıkan ortak nokta çevre okuryazarlığının şu bileşenleri içermesi gerekliliğidir;



Şekil 1. Çevre okuryazarlığının bileşenleri (Orbanić ve Kovač, 2021).

- (1) Çevre bilinci (bilişsel boyut); yerel ve küresel çevre sorunları hakkında temel bilgi ve sonuçların bilgisi (risk algıları),
- (2) Çevresel tutum (duyuşsal boyut); çevresel kaygı ve motivasyon değerlerine, duygularına atıfta bulunur. Çevresel iyileştirme ve korumaya aktif katılım, değer verme, farkında olma, rahatsızlık duyma, tercih etme gibi insanın çevre ile etkileşimi ve çevre sorunlarına karşı duyarlılığı,
- (3) Çevresel davranış (davranışsal boyut); günlük yaşamda çevreye saygılı bireysel davranış, çevre yanlısı eylemlere katılmanın yanı sıra tüketim kalıpları, bireysel koruma, çevresel aktivizm ve boş zamanları doğada geçirme ile ilgili kazanımları içerir (Orbanić ve Kovač, 2021). Bu durumda çevre okuryazarlığı çok boyutlu bir kavramdır ve bir bireyi çevre okuryazarı olarak nitelendirebilmek için bu üç ögenin varlığından söz edilmektedir. Morrone vd., (2000) çevre hakkındaki bilginin davranışa yansımadağı sürece bireyin çevre okuryazarı olamayacağını ifade etmiştir. Dolayısıyla okul öncesi



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.

Araştırma Makalesi / Research Paper

dönemde; çocuklara kazandırılması gereken çevre okuryazarlığı becerisinin önemli bir beceri olduğu ve bu becerinin tam olarak kazandırılabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutu içermesi gerektiği söylenebilir.

Alanyazında çevre okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çevre okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından çoğunlukla öğretmen adayları (Altınöz, 2010; Bilim, 2012; Derman vd., 2016; Erbasan, 2018; Goldman vd., 2014; Karatekin ve Aksoy, 2012; Karimi vd., 2013; Timur, 2011; Şahin, Ünlü ve Ünlü, 2016; Şerenli, 2010; Yavetz vd., 2009), üniversite öğrencileri (Gambro ve Switszky, 1996; Görmüş, 2019; Hsu, 2004; Kubiato, 2014; Moody ve Hartel, 2007; Shamuganathan ve Karpudewan, 2015; Shephard vd., 2014; Teksöz, vd., 2012; Veisi et al., 2018), ortaokul öğrencileri (Akıllı ve Genç, 2015; Ergin, 2013; Jannah vd., 2013; Kaya, 2019; Kubiato, 2014; Mcbeth ve Volk, 2010; Sontay, 2013; Şahin, 2015; Yılmaz, 2019), ilkokul öğrencileri (Cutter ve Smith, 2001) ve öğretmenler (Bueth ve Smallwood, 2010; Kidman ve Casinader, 2019) ile çalışıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar, betimsel ağırlıkta olup bireylerde çevre okuryazarlığının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Altınöz, 2010; İstanbullu, 2008; Ökesli, 2008). Bu durum bireylerde çevre okuryazarlığının geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Özellikle okul öncesi dönem, yeni kavramları özümseme açısından en güçlü dönemdir (Witt ve Kimple, 2008). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre okuryazarı olarak yetişmesi, çevre bilincine sahip, doğayı seven, doğaya değer veren, doğadaki olay ve durumların farkında olan bireyler olabilmeleri bu noktada oldukça önemlidir.

Çocukların okul öncesi dönemden başlayarak çevre okuryazarı olarak yetişmesinde çeşitli stratejiler izlenebilir, çeşitli araçlar kullanılabilir. Bu araçlardan biri de resimli kitaplardır. Resimli kitaplar, çocukların görsel algıları ile birlikte sözlü anlatım becerilerini, kelime hazinelerini geliştirmektedir (Lenhart vd., 2017; Machado, 2013; Şahin, 2014). Resimli kitaplar sayesinde çocukların doğal bir şekilde önemli kavramları öğrenmesi sağlanabilir (Hirsh-Pasek ve Golinkoff, 2003). Örneğin; iklim değişikliği ile ilgili çocuk kitapları, öğrencilerin günlük yaşamlarını etkileyen zor bilimsel kavramlara ilişkin anlayışlarını geliştirmektedir (Boggs vd., 2016). Bununla birlikte resimli kitapların yaratıcı düşüncüyü geliştirmek, dil öğrenimine teşvik etmek, duygusal kimliği geliştirmek, okuryazarlık becerilerini geliştirmek gibi yararları da bulunmaktadır (Chien, 2004; Fang, 2003; Hsiao, 2010; Hsu, 2010; Liu, 2002). Resimli kitaplar sayesinde çocuk, metinler ve resimler aracılığıyla çevreyi tanımaktadır (Wason-Ellam, 2010). Çevresel bilgi, çevreye yönelik duygusal eğilimleri etki edeceğinden resimli kitaplar, olumlu duygu, takdir, farkındalık oluşturmada hayati öneme sahiptir (Özgül, 2022). Bu nedenle resimli hikaye kitaplarının, çocukların çevreye duyarlılığını geliştirmesinde oldukça etkili olduğu söylenebilir (Hsiao ve Shih, 2015). McKnight (2010) çocuklarda ekofobi yerine çevre okuryazarlığının ve çevresel empatinin gelişmesi için resimli kitaplardan yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Christenson (2009) dikkatlice seçilip sunulan çocuk kitaplarının çocukların çevre sorunlarını daha iyi anlamasında ve çevre sorunları hakkında eleştirel düşünmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Hsiao ve Shih (2015) okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlarını arttırmak amacıyla çevre eğitiminde resimli kitaplardan faydalanmış ve araştırma sonucunda çocukların heyelan gibi çevre sorunlarının farkında olduklarını, ağaçların insanlar için önemini anlama, suyu, elektriği, kağıdı tasarruflu kullanma gibi konularda bilgilerinin arttığını ve bunun eylemlerine yansıtıldığını belirtmiştir. Muthukrishnan (2019) ise yaptığı çalışmada resimli kitapların eko okuryazarlığı nasıl etkilediğine dair bir deneysel çalışma gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda resimli kitapların öğrencilerin doğa hakkındaki bilişsel tepkilerine duygusal tepkilerin aracılık ettiğini ifade etmiştir. Polat

Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 89-115.*

DOI. 10.51460/baebd.1401917



(2021) yaptığı çalışma sonucunda Resimli Kitaplara Dayalı Çevre Eğitim Programının çocukların bitkiler, böcekler ve diğer hayvanlar ve çevre kirliliğine, geri dönüşüm, yeniden kullanmaya yönelik ekosentrik çevresel görüşlerinin arttığını belirtmiştir. Benzer şekilde Akkaya-Alıcı (2022) resimli e-kitaplar ile desteklenen çevresel sürdürülebilirlik eğitimi sonrasında deney grubunun kontrol grubuna göre çevresel sürdürülebilirlik bilgilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu çalışmalardan yola çıkarak resimli kitapların çevre eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir.

Son zamanlarda teknolojinin gelişmesi ile birlikte resimli kitaplar, e-kitaplara dönüşmüştür. Etkileşimli e-kitap uygulamaları, bilinen kitapların görevini üstlense de biçimsel olarak klasik kitapların tamamen dışına çıkmış durumdadır (Van den Heuvel-Panhuizen ve Elia, 2011). Bu uygulamalar, daha çok sanallaşmış, işlevselleştirilmiş ve aynı anda birçok kitleye ulaşım kolaylığı da sağlamıştır. Bu ortamda çocuklar basılı ve durağan olan bunun yanında iki boyutlu görsellerle bütünleştirilmiş kitaplar yerine hareketli, etkileşim içinde çeşitli sesler eşliğinde, oyun oynayarak kitap okuma konusunda birçok yenilikle de tanışma fırsatı elde etmiştir. Ancak sanal ortama da çok bağımlı kalmadan belli süre ve aralıklarla bu tür etkileşimli e-kitap uygulamalarına yer verilmesi çeşitlilik açısından yarar sağlayıcıdır (Yolcu ve Kavuran, 2019). Çocuklar bu ortamda olayları, durumları dinleyerek, anlayarak, görsellerle bütünleştirerek, çeşitli sesleri dinleyerek, farklı oyunlar oynayarak, karakterlerle özdeşleşerek birçok bilgi, beceri, tutum ve davranışı kazanabilirler. Bu noktadan hareketle Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından "Erken Çocukluk Eğitiminde 365 Gün Öykü" adında bir çalışma başlatılmıştır. MEB tarafından geliştirilen bu projenin amacı; çocukların erken okuryazarlık, matematik, düşünme becerilerini geliştirmek, çocukların kültürel, manevi ve milli değerlerini desteklemek ayrıca çevre ile ilgili bazı bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanmalarını sağlamaktır (URL-1). Bunun yanı sıra proje ile çocukların çevre okuryazarlığı, iklim değişikliği gibi küresel sorunlara farkındalık ve duyarlılık kazanmaları da hedeflenmiştir. Bu doğrultuda MEBBİS veri toplama modülüne her tür ve derecede eğitim kurumunda görev yapan öğretmenler, öykü taslakları ile projeye destek sunmuştur. Bu kapsamda 1400 öykü içerisinden erken çocukluk eğitimine uygun öyküler belirlenmiş ve öykülerin içeriği uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak uzmanlar tarafından 53 öykü kitabı oluşturulmuş ve öykü kitapları seslendirilerek dijital ortama aktarılmıştır (URL-2). Bu şekilde birçok kişi tarafından öykülere erişim kolaylığı sağlanmıştır. Bu sayede, çevre ile ilgili olan resimli e-kitapların, çocuklara çevre hakkında bilgi vermek, doğa ve çevre sevgisini aşılamak, çocukların çevre bilinci kazanmalarını hedeflemek ve bunları içselleştirerek davranışa ve yaşam tarzına dönüşmesine ortam hazırlamak önemli olduğu kadar geniş bir kitleye ulaşmasının da büyük önem taşıdığı söylenebilir (Aydın ve Ceylan, 2023). Oluşturulan bu öykü kitaplarında ele alınan konuların, temaların, dil ve üslubun, üzerinde durulan sözcük ve kavramların çoğunlukla ne ile ilgili olduğu merak konusu olmuştur. Bu durum, araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Alan yazında konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; resimli kitapların çevre okuryazarlığı açısından değerlendirildiği sınırlı çalışmaya ulaşılmıştır (Aydın ve Ceylan, 2023; Güngör, 2023; Güzelyurt ve Özkan, 2019; Kütük; 2019, Oran, 2020; Tien ve Wu, 2010; Williams, Podeschi, Palmer, Schwadel ve Meyler, 2011). Özellikle MEB 365 Gün Öykü serisinde yer alan e-kitapları inceleyen çalışmaya alanyazında rastlanmamıştır. Bu doğrultuda günümüz gerekliliklerinden biri olan çevre okuryazarlığının küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya çalışılması ve bu süreçte resimli e-kitapların bir araç olarak kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte resimli e-kitapların nicelik olarak artırılması, niteliğinin ise önerilerle iyileştirilmesi ayrıca önemlidir. Dolayısıyla böyle bir çalışmanın alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı MEB 365 gün öykü serisinde yer alan resimli e-



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- MEB 365 gün öykü serisinde yer alan resimli e-kitaplardan hangileri çevre okuryazarlığı ile doğrudan ilişkilidir?
- MEB 365 gün öykü serisinde yer alan resimli e-kitaplardan hangileri çevre okuryazarlığı ile dolaylı olarak ilişkilidir?
- MEB 365 gün öykü serisinde yer alan ve doğrudan ya da dolaylı olarak çevre okuryazarlığı ile ilişkili resimli e-kitapların yaş grubu, başlık, konu, tema, sözcük-kavram, dil ve üslup açısından özellikleri nasıldır?
- MEB 365 gün öykü serisinde yer alan resimli e-kitaplar çevre okuryazarlığının hangi boyutu ile ilişkilidir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yoluyla yürütülmüştür. Doküman incelemesinin amacı; ele alınan, araştırılan olguları veya bu olgularla ilgili yazılı kaynakların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kısacası bir kişi veya kurum tarafından yazılmış olan materyallerin toplanması, okunması, derinlemesine incelenmesi, analizinin yapılması ve raporlaştırılması işlemidir (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Nas, 2021).

Araştırmanın çalışma grubu

Doküman incelemesi kapsamında belli bir amaca yönelik olarak ilgili kaynaklara ulaşılır, kaynaklar detaylı bir şekilde incelenir, önemli notlar kaydedilir ve değerlendirilmesi yapılır (Karasar, 2020). Araştırmalarda doküman olarak; rapor, mektup, web sayfası, makale gibi çeşitli kaynaklar ele alınabilir. Doküman incelemesi, başlı başına araştırma yöntemi olarak kullanılmasının yanı sıra veri toplama sürecinin tamamlayıcısı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kitaplar arasından çevre okuryazarlığıyla ilişkili olduğu düşünülen kitapların sayısı ve niteliği araştırmanın başlangıç noktasını oluşturmuştur. Bu doğrultuda araştırmada doküman olarak; MEB 365 Gün Öykü Serisinden 53 resimli öykü kitabı ele alınmıştır ve doküman incelemesi yukarıda sözü edilen aşamalar takip edilerek çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları ve süreci

Doküman incelemesi bir dizi aşama takip edilerek yürütülmektedir. Merriam (2009) bu aşamaları; ilgili dokümanlara ulaşılması, dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi, kodlamanın yapılabilmesi için belli bir sistematikliğin oluşturulması ve son olarak veri analizinin yapılması şeklinde sıralamıştır. Bu kapsamda MEB 365 Gün Öykü serisinde yer alan kitaplara <https://365gunoyku.meb.gov.tr/#/> sitesinden ulaşılmıştır ve dokümanların orijinalliği teyit



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.

Araştırma Makalesi / Research Paper

edilmiştir. Bu aşama, güvenilirliği sağlamak için de oldukça önemlidir (Sak vd., 2021). Dokümanlara ulaşım orijinallik kontrol edildikten sonra dokümanların anlaşılması ve çözümlenmesi için dokümanlar belli bir sistematik içerisinde karşılaştırmalı olarak incelenmektedir (Forster, 1994). Bu araştırmada ise belirli bir sistematığın oluşturulması için alanyazında yer alan resimli kitap inceleme çalışmaları taranmış ve sıklıkla yer verilen değerlendirme kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda öykünün adı, yaş grubu, konu, tema, başlık-içerik uygunluğu, sözcük ve kavramlar, dil-anlatım ve son olarak çevre okuryazarlığının boyutları şeklinde toplam sekiz kriter oluşturulmuştur. Doküman incelemesi bu kriterler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri analizi

Bu araştırmada veri analizinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman analizi süreci Altheide (1996) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır; dokümanları içerecek olan kriterlerin belirlenmesi, doküman ve veri toplama, verilerin analizi için gerekli alanın belirlenmesi, dokümanların kodlanması, doğrulanması ve analiz edilmesidir. Forster'e (1994) göre doküman analizi; dokümanlara ulaşma, orijinallliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma şeklinde sınıflandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada ise bu sınıflandırma dikkate alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda dokümanlara ulaşma, orijinallliğini kontrol etme aşamasında; araştırmacılar ilgili alan yazın taraması yaparak MEB 365 Gün Öykü serisinde yer alan resimli e-kitaplara <https://365gunoyku.meb.gov.tr/#/> sitesinden ulaşmış ve dokümanların orijinallliğini kontrol etmiştir. Dokümanları anlama aşamasında ise araştırmacılar, seride yer alan tüm kitapları okumuş ve notlar alarak dokümanların içeriğini anlamaya çalışmıştır. Bu aşamaların ardından doküman analizi için içerik analizi aşaması gelmektedir. İçerik analizinde ise veri setinden kodlar belirlenerek temalar oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın bu aşamasında, öykülerde geçen temel bazı anahtar kelimeler belirlenmeye çalışılmış, birbirine yakın olan, aynı amacı taşıyan, benzer özellikte olan öyküler ile tam tersi durumda olan öyküler sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Diğer bir ifade ile veri üzerinde anlamlı ilişkiler kurmaya, bazı çıkarımlarda bulunmaya çalışılmıştır (Can, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda resimli e-kitaplarda çevre okuryazarlığını doğrudan ve dolaylı şekilde vurgulayan iki ana tema oluşturulmuştur. Son aşamada ise elde edilen bulgular, frekans, yüzdeler gibi veriler ile nicelleştirilmektedir. Ancak doküman analizinde veri üzerinde nicel analiz yerine anlamlı bağ kurmak, çıkarımlarda bulunmak daha önemli hale gelmektedir (Can, 2017). Araştırmacılar bu çerçevede doğrultusunda önce bağımsız bir şekilde analizi gerçekleştirmiş, ardından bir araya gelerek yaptıkları analizi karşılaştırmış ve fikir birliğine varmıştır. Bu doğrultuda Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlilik=Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) formülünden yararlanmış ve araştırmacılar arasında güvenirlilik çevre okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili olan resimli e-kitaplar için; 0,83 dolaylı ilişkili olan resimli e-kitaplar için ise 0,82 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre (1994) .80 görüş birliğinin olması araştırmanın güvenilir olması için yeter koşul kabul edilmektedir.

Veri analizinde güvenirliliği arttırmak için uzman incelemesinden yararlanılmış ve bu kapsamda araştırmacıların gerçekleştirdiği veri analizi okul öncesi eğitim ve çevre eğitimi alanında uzman iki araştırmacı ile paylaşılmıştır. Araştırmacının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri analizine son şekli verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda resimli kitapların içerik analizinde ileri dönüşüm, besinlerin döngüsü gibi başlıklar da eklenmiştir.

Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 89-115.*

DOI. 10.51460/baebd.1401917



Araştırmanın etik izni

Araştırma, doküman incelemesi şeklinde yürütüldüğü için etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Bulgular

Bu araştırma kapsamında incelenen öykülere ilişkin bulgular aşağıda Tablo 1’de yer almaktadır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.

Çevre okuryazarlığı ile doğrudan ilgili olan öyküler

Öykünün adı	Yaş grubu	Konu	Tema	Başlık-içerik uygunluğu	Öyküde geçen çevre ile ilgili sözcük ve kavramlar	Dil ve Anlatım	Çevre okuryazarlığının boyutları (Bilişsel, duyuşsal, davranışsal)
Uyku Vakti Gelince	3-5	Hayvanlar	Hayvanların uyuma şekli	+	Koala, su samurları, kutup ayıları gibi hayvan isimleri	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Temiz Deniz	3-5	Çevre sorunları	Deniz kirliliği	+	Deniz, kirlilik, dalgıç, deniz canlıları	Sade ve anlaşılır	Bilişsel, duyuşsal, davranışsal
Mozaik	3-5	Dönüşüm	İleri dönüşüm	İçeriği daha iyi yansıtan başlık konulabilir.	Yok	Sade ve anlaşılır	Davranışsal
Meraklı Yolculuk	3-5	Dönüşüm	Geri dönüşüm	+	Geri dönüşüm, atık	Somut, açık, anlaşılır	Bilişsel, davranışsal
Memleketim Serisi (8 kitap)	4-5	Kültürel değerler	Van, Denizli, Mardin, Adana gibi şehirlerin kültürel değerleri	+	Van kedisi, inci kefalı, Diyarbakır surları, Pamukkale travertenleri vs.	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Küçük Su Damlası	3-5	Döngüler	Su döngüsü	+	Kök, çiçek, su damlası, filizlenmek, Dünya, yeryüzü, tohum	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
İğlunun İçinde Ne Var?	2-3	Hayvanlar	Kutup hayvanları		İglu, penguen, ren geyiği, kutup ayısı, kutup tilkisi, kutup tilkisi, kutup tavşanı, kutup sumrusu vb.	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Dünyanın Ateşi Var	4-5	Çevre sorunları	Küresel ısınma	+	Elektrik enerjisi, buzulların erimesi, orman yangınları, zararlı gaz,	Sade ve anlaşılır	Bilişsel, davranışsal
Çekirdek	4-5	Kirlilik	Çevre Kirliliği	İçeriği daha iyi yansıtan başlık konulabilir.	Sözsüz		Duyuşsal, davranışsal
Ara Bul	4-5	Hayvanlar	Nesli tükenmekte olan hayvanlar		Asya kıtası, sibiryaya kaplanı gibi nesli tükenen hayvan isimleri	Sade ve anlaşılır	Bilişsel

Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 89-115.*

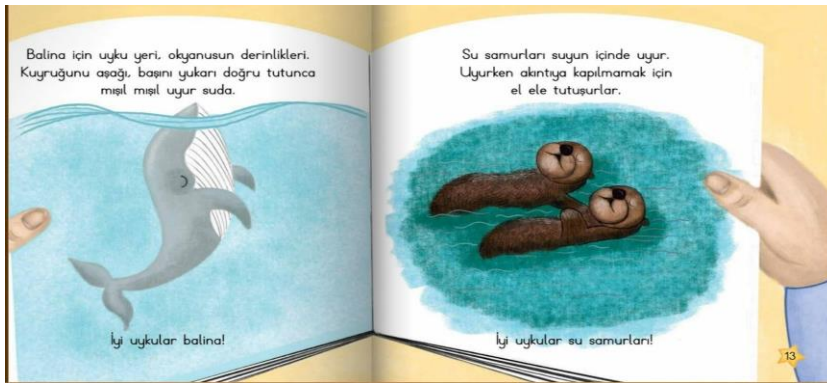
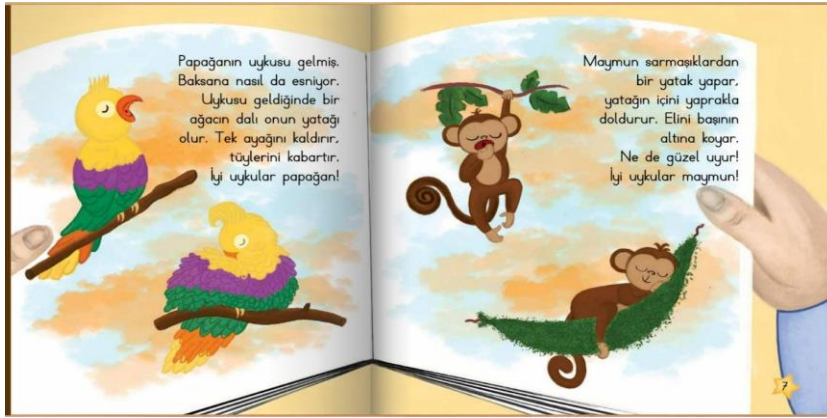
DOI. 10.51460/baed.1401917

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1. incelendiğinde 17 resimli e-kitabın çevre okuryazarlığının boyutları ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Tablo 1'e göre 10 resimli kitaptan 5 tanesinin 3-5 yaşa, 11 tanesinin 4-5 yaşa ve 1 tanesinin 2-3 yaş için uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca kitapların daha çok hayvanlarla ilgili olduğu, bunu çevre sorunları-kirlilik ve dönüşüm gibi konuların takip ettiği, nesli tükenmekte olan hayvanlar, küresel ısınma, çevre kirliliği gibi temalar aracılığı ile mesajların vurgulanmakta olduğu dikkat çekmektedir. Öykü kitaplarının çoğunun başlıkla içeriğinin uygun olduğu, sadece iki kitabın başlığının içeriği daha yansıtıcı olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, "Mozaik" başlıklı kitabın okuyucuya ileri dönüşüme yönelik mesajlar verdiği, konu ve temanın bu yönde olduğu ancak başlığın çok genel olması nedeniyle içeriği tam ve doğru olarak yansıtmadığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda Mozaik başlığı yerine "Kırılan Vazonun Dönüşümü", Seramiğin Yolculuğu" gibi içeriği daha net yansıtan başlıklar konulabilirdi. "Çekirdek" başlıklı kitapta ise çekirdek kabuklarının çevre kirliliğine yol açabileceği ve bu kirlilik karşısında alınması gereken önlemler üzerine sözsüz mesajlar verilmiştir. Bu başlık yerine, "Çekirdek Kabukları Nereye Atılmalı?" gibi bir başlığın içeriği daha iyi yansıtacağı düşünülmektedir. Öykülerde çevre okuryazarlığına ilişkin olarak birçok sözcük ve kavramın yer aldığı (ıglu, geri dönüşüm, nesli tükenmekte olan bazı hayvanların isimleri, elektrik enerjisi gibi), dil ve anlatımlarının sade ve anlaşılır olduğu ve çevre okuryazarlığı boyutlarından 17 kitaptan 12 tanesinin sadece bilişsel boyut ile ilgili olup, 2 tanesinin bilişsel-davranışsal, 1 tanesinin bilişsel-duyuşsal-davranışsal, 1 tanesinin duyuşsal-davranışsal ve 1 tanesinin davranışsal boyutta olduğu görülmektedir. Öykülere ilişkin birkaç örnekten alınan ilgili bölümler Görsel 1-2, 3-4, 5-6'da verilmiştir.



Görsel 1 - 2. Uyku vakti gelince

Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 89-115.*

DOI. 10.51460/baebd.1401917

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Görsel 1-2’de hayvanların farklı gereksinimlerinin olduğu, bunlardan birinin de uyku olduğu ve hayvanların farklı şekillerde uydukları üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bu kitapta çevre okuryazarlığının bilişsel boyutunun daha çok vurgulandığı söylenebilir. Örneğin, “*Su samurları suyun içinde uyur. Uyurken akıntıya kapılmamak için el ele tutuşurlar*” ifadeleri su samurlarının uyuma şekli hakkında bilgi içerdiği için bilişsel boyutu yansıtmaktadır.

Sayfa | 101



Görsel 3-4. Temiz deniz

Görsel 3-4’te su kirliliğinin canlıları nasıl etkilediği ve ne gibi önlemler alınması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin; Temiz Deniz kitabında “habitatlarındaki kirlilik problemi, yiyecek bulmakta zorlanmaları gibi ifadeler” ile bilişsel, “*İnsanlar sahilde bu kadar çöpü görünce rahatsız oldular*” ifadesi ile duyuşsal, “*Böylece insanlar yaptıkları hatanın farkına varıp sahildeki çöpleri topladılar ve her yeri temizlediler*” ifadesi ile davranışsal boyut vurgulanmıştır. Dolayısıyla resimli kitaplarda bilgi verme amacıyla bilişsel boyutun daha çok vurgulandığı söylenebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Görsel. 5-6. Dünyanın ateşi var

Görsel 5-6'da küresel ısınmaya dikkat çekildiği, bu sorun karşısında nasıl önlem alınabileceği gibi konular üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin, "Mert, 'Dünya'mız nasıl ısınıyor acaba?' sorusuna öğretmen 'evimizde ve okulumuzda kullandığımız elektrik enerjisini, taşıtların yakıtlarını üretirken dünyamız ısınır. Ayrıca bu yakıtların yanmasıyla havamıza karışan zararlı gazlar ve Güneş de Dünyamızı ısıtır.'" ifadeleri ile daha çok bilişsel boyut, "Musluk suyunun boşa akmasını önleyebiliriz. Su içmek için pet şişe yerine matara kullanma alışkanlığı edinebiliriz" ifadesiyle davranışsal boyutun vurgulandığı söylenebilir.

Tablo 2'de çevre okuryazarlığı ile dolaylı olarak ilişkili olan öykülere yer verilmiştir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 2.

Çevre okuryazarlığı ile dolaylı olarak ilişkili olan öyküler

Öykünün adı	Yaş grubu	Konu	Tema	Başlık-içerik uygunluğu	Öyküde geçen çevre ile ilgili sözcük ve kavramlar	Dil ve Anlatım	Çevre okuryazarlığının boyutları (Bilişsel, duyuşsal, davranışsal)
Unun Var mı?	3-5	Besin döngüsü	Unun nasıl oluştuğu, kullanım yerleri hakkında bilgi vermek	+	Buğday, tarla, besin	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Sessiz Şef	3-5	Hayvanların karakteristik özellikleri	Zürafanın özellikleri	+	Aslan, inek, zürafa gibi hayvan isimleri	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Rüzgar Esince	3-5	Rüzgar	Rüzgarın çevrede yarattığı etkiler	+.+	Rüzgar, rüzgar tribünü, karahindiba, tohum, üretmek	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Renkli Çizmeler	3-5	Dönüşüm	İleri dönüşüm	+	Tırtıl, kumru, köstebek gibi hayvan isimleri	Sade ve anlaşılır	Davranışsal
Mağaranın İçinde Ne Var?	2-3	Hayvanlar	Hayvanların yaşam alanları	+	Aslan, fil, kanguru gibi hayvan isimleri	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Kümesin İçinde Ne Var?	2-3	Hayvanlar	Kümes hayvanlarının yaşam alanları	+	Koyun, keçi gibi hayvan isimleri	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Lezzetli Meyveler	3-5	Meyveler	Meyvelerin özellikleri	+	Elma, armut gibi meyve isimleri, organik, meyve bahçesi	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Çık Ortaya	3-5	Hayvanlar	Hayvanların ayak izleri	+	Sincap, kirpi gibi hayvan isimleri, Ayak izi	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Bu Yumurta Kimin?	3-5	Hayvanlar	Hayvanların üremesi	+	Kunduz, rakun gibi hayvan isimleri, göl	Sade ve anlaşılır	Bilişsel

Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 89-115.*

DOI. 10.51460/baed.1401917



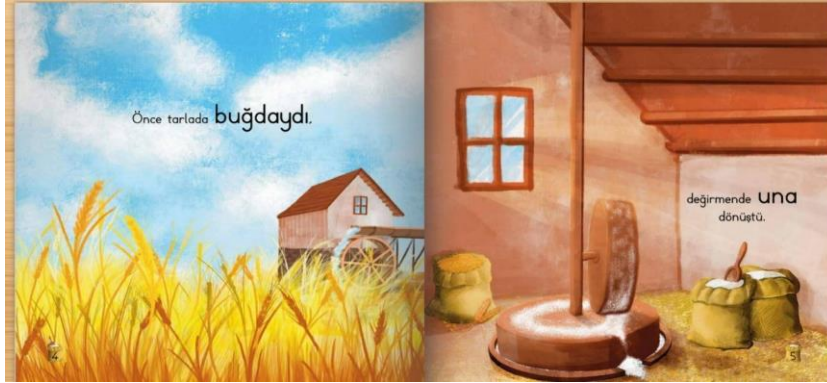
Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu Uyumasa Olmaz mı?	Kış	4-5	Hayvanlar	Hayvanların uyku ihtiyacı	+		Kış uykusu, mantar, yediuyur, kaplumbağa gibi çeşitli hayvan isimleri	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Bir Sonbahar Günü	Sonbahar	4-5	Mevsimler	Sonbahar özellikleri	+		Sonbahar, rüzgar, sincap, yaprak, ağaç, gök gürültüsü, yağmur damlası	Sade ve anlaşılır	Bilişsel-Davranışsal
Biçerdöver Ne Döver?	Ne	4-5	Tarım Aletleri	Biçerdöverin özellikleri	+		Biçerdöver, tarım, ekmek, dikmek, biçmek, saman balyası, buğday	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Beyaz		4-5	Besin döngüsü	Sütün döngüsü	Daha ilgili olabilir		Sağmak, kaymak, yoğurt gibi süt ürünleri, Dünya Süt Günü	Sade ve anlaşılır	Bilişsel
Başka Ne Olur?		4-5	İleri Dönüşüm	Eşyaların başka amaçlarla kullanımı	+		Yok	Sade ve anlaşılır	Bilişsel-Davranışsal

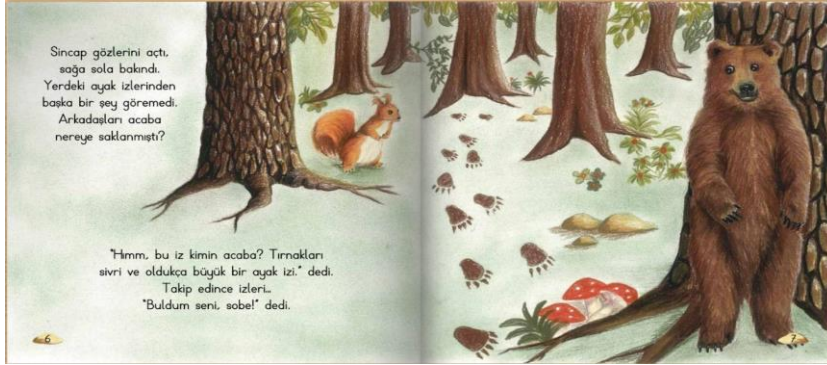
Tablo 2’de çevre okuryazarlığı ile dolaylı olarak ilişkili olan öykülere yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde 53 kitaptan 14 kitabın çevre okuryazarlığı ile dolaylı olarak ilişkili olduğu, bu öykü kitaplarının 7 tanesinin 3-5 yaş için, 5 tanesinin 4-5 yaş için ve 2 tanesinin 2-3 yaş için uygun olduğu görülmektedir. Resimli kitapların daha çok hayvanlarla ilgili olduğu, bunu ileri- geri dönüşüm, besin döngüsü gibi konuların izlediği, bu konular ile hayvanların karakteristik özellikleri, besinlerin hangi şekillerde kullanıldığı gibi temalar aracılığı ile mesajların vurgulanmakta olduğu dikkat çekmektedir. Öykü kitapların çoğunda başlıkla içeriğin uyumlu olduğu, sadece bir kitabın başlığının içeriği daha yansıtıcı olabileceği düşünülmektedir. Örneğin; sütün döngüsünü anlatan “Beyaz” isimli kitaba içeriği daha yansıtacak “Sütün dönüşümü”, “Sütün Yolculuğu” gibi isimler konulabilir. Öykülerde çevre okuryazarlığına ilişkin olarak birçok sözcük ve kavramın yer aldığı (rüzgar tribünü, kış uykusu, tarım vs), dil ve anlatımlarının sade ve anlaşılır olduğu ve çevre okuryazarlığı boyutlarından 14 kitaptan 11 tanesinin sadece bilişsel boyut ile ilgili olup, 2 tanesinin bilişsel-davranışsal, 1 tanesinin sadece davranışsal boyutta olduğu görülmektedir. Dolayısıyla resimli kitaplarda bilgi verme amacıyla bilişsel boyutun daha çok vurgulandığı, davranışsal boyutun daha sınırlı düzeyde kaldığı ve duyuşsal boyuta ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Öykülere ilişkin birkaç örnekten alınan ilgili bölümler Görsel 7-8, 9-10, ve 11-12’de verilmiştir.



Görsel 7-8. Unun var mı?

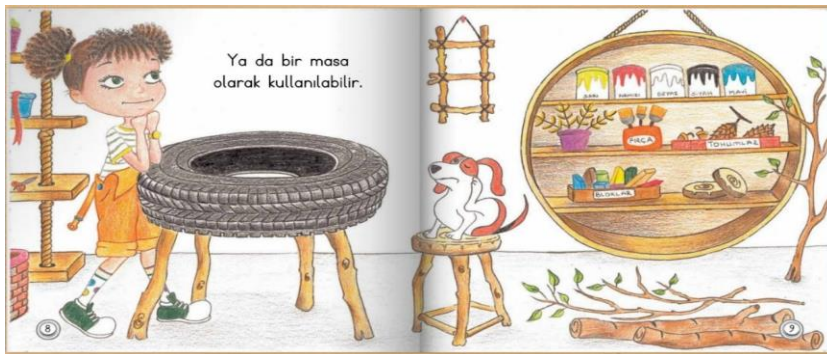
Görsel 7-8’de unun oluşumu, döngüsü, farklı amaçlar doğrultusunda kullanılması gibi mesajlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin ilgili kitapta “Maya, su ve tuzla karışınca bazen ekmek, pide

bazen de lavaş ya da bazlama olur sana.” ifadesi ile çevre okuryazarlığının bilişsel boyutunun vurgulandığı söylenebilir.



Görsel 9-10. Çık ortaya

Görsel 9-10'da farklı hayvanların ayak izlerinin de farklı olduğu, bu ayak izlerinin hangi canlıya ait olduğu gibi hayvanların farklılıkları, özellikleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin; "Kirpi bu sırada ortaya atıldı. Benim ayak izim de olamaz çünkü benim ayaklarım çok küçük." ifadesi ile bilişsel boyutun vurgulandığı söylenebilir.



Görsel 11. Başka ne olur?



Görsel 12. Başka ne olur?

Görsel 11-12’de bir nesnenin farklı şekillerde, farklı amaçlarla kullanılabileceği ve bu şekilde ileri dönüştürülebileceği ifade edilmektedir. Örneğin; “*Bundan bir minder yapılabilir. Ya da bir masa olarak kullanılabilir*” ifadesi ile bilişsel boyutun, “*Eğer kalın bir ipin ve biraz da boyan varsa, bir büyüğünden yardım alırsan, bir ağacın yanına başındaysan ve biraz da çabalarsan...*” ifadesi ile davranışsal boyutun vurgulandığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada MEB 365 gün öykü serisinde yer alan resimli e- kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda resimli e-kitaplar, çevre okuryazarlığı ile doğrudan ve dolaylı olarak ilgili olmak üzere iki şekilde ele alınmıştır. Çevre okuryazarlığı ile ilgili olarak doğrudan mesaj veren kitaplar; başlık, konu, tema, içinde geçen sözcük ve kavramlar bütününde incelendiğinde; bu kitaplarda çevre sorunu, doğada yaşayan canlılar, canlıların özellikleri ve gereksinimleri, geri dönüşüm kavramı gibi çevreyi, doğayı doğrudan ilgilendiren ifadelerle daha çok yer verilmiştir. Dolayısıyla kitaplarda verilmek istenen mesajların da doğrudan çevre ya da doğa hakkında olması ve kitapta geçen ifadelerin de bu durumu desteklemesi nedeniyle bu kitaplar, çevre okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili kitaplar şeklinde sınıflandırılmıştır. Çevre okuryazarlığı ile dolaylı olarak mesaj veren kitaplarda da aynı kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bu kitaplardaki asıl amacın çevre ya da doğa ile ilgili bilgi vermek, mesaj sunmak olmadığı düşünülmüştür. Diğer bir ifade ile bu kitaplarda çevre okuryazarlığına ilişkin mesajların, ifadelerin örtük bir şekilde ele alındığı söylenebilir. Bu doğrultuda seri incelendiğinde; 53 kitaptan 17 kitabın doğrudan çevre okuryazarlığı ile ilişkili olduğu, 14 kitabın ise dolaylı olarak ilişkili olduğu belirlenmiştir. Resimli e-kitaplarda ele alınan konular incelendiğinde; hayvanlar ve dönüşüm konularının sıklıkla ele alındığı görülmektedir. Tema açısından ise hayvanların gereksinimleri, özellikleri ve çeşitleri, atıkların ayrıştırılması, yeniden kullanılması gibi mesajlar verildiği belirlenmiştir. Geri dönüşüm ile birlikte ileri dönüşüm temasının işlenmesi, çocuklara nesnelere farklı amaç ve şekillerde kullanma konusunda yaratıcı fikirler sunmaktadır. Küresel çevre sorunlarının ise daha az ele alındığı, ele alınış bakımından ise deniz kirliliği, çevre kirliliği, küresel ısınma gibi sınırlı şekillerde ele alındığı dikkat çekmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Kütük (2019) tarafından yapılan çalışmada Eko okullarda yer alan resimli kitaplar çevre eğitimi açısından incelenmiş ve araştırma sonucunda kitapların en çok biyoçeşitlilik ve doğa ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Bu konuları sırası ile atık su, evrensel vatandaşlık, enerji, çöp, sağlık ve refah izlemektedir. İklim değişikliği konusunun ise resimli kitaplarda hiç ele alınmadığı ifade Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 89-115.*
DOI. 10.51460/baebd.1401917



edilmiştir. Güzelyurt ve Özkan'ın (2018) çevre eğitimi içerikli resimli kitapları incelediği çalışma sonucunda kitapların çoğunluğunda çevre sorunlarının ele alındığı görülmüştür. Benzer şekilde Güzelyurt ve Özkan (2019) yaptıkları çalışma sonucunda çocuk kitaplarının doğa sevgisi, çevre sorunları ve çevre sorunları karşısında alınması gereken önlemler gibi konuları çocuklara açıklamada yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Aksine Aslan'ın (2015) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı ürünleri incelenmiş ve kitaplarda farklı çevre sorunlarının, nedenlerinin ve çözüm yollarının ele alındığı belirlenmiştir. Ancak ele alınan çevre sorunlarının yerel ve ulusal ölçekte kaldığı, küresel boyutta yer almadığı görülmektedir. Buran (2021) Feridun Oral'ın resimli çocuk kitaplarını verdiği mesajlar açısından incelemiş ve hikaye kitaplarında çocuklara doğa sevgisi, hayvan sevgisi gibi pek çok konuda mesaj verildiğini belirlemiştir. Tüm bu çalışmalardan yola çıkılarak çevre eğitimi temalı kitaplarda biyoçeşitlilik, besin zinciri, ekosistemlerin özellikleri, doğa güzellikleri, farkındalık, atıkların değerlendirilmesi-azaltılması, tarihi eserlerin korunması, yenilenebilir enerji kaynaklarının-özellikleri-kullanımı gibi farklı konuların işlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada ele alınan resimli e-kitaplarının büyük çoğunluğunun öykü içeriğinin başlığı ile uyumlu olduğu görülmektedir. Aksine Özgül'ün (2022) yaptığı çalışmada resimli kitaplarda çevre okuryazarlığı bileşenlerinin başlık, konu ve resimlerin kitap kapağını yansıtmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca resimli kitaplarda kapak, okuyucu için ilk öge olduğundan içeriği yansıtan kapak tasarımlarının yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle okuma yazma bilmeyen okul öncesi dönemdeki çocuklar için kapak görselleri daha dikkat çekici olmakla birlikte çocukların kitaba dair fikir edinmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla kapak tasarımları yapılırken bu ölçüte dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ele alınan resimli kitaplar sözcük ve kavramlar açısından incelendiğinde; çevre okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili olan resimli e-kitaplarda daha çok ve çeşitli sözcük ve kavramın yer aldığı görülmüştür. Dolaylı olarak ilişkili olan kitaplarda ise buna kıyasla sayı ve çeşitlilik açısından daha az sözcük ve kavramın yer aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Örneğin; çevre okuryazarlığı ile doğrudan ilişkili olan Meraklı Yolculuk isimli kitapta "Geri dönüşüm, atık" gibi sözcüklere yer verilmiştir. Çevre okuryazarlığı ile dolaylı olarak ilişkili olan "Rüzgar Esince" isimli kitapta ise "Rüzgar, rüzgar tribünü" gibi sözcüklere yer verilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Korkmaz ve arkadaşları (2023) resimli çocuk kitaplarını coğrafi kavramlar açısından incelemiş ve araştırma sonucunda resimli kitaplarda en çok bir yerin fiziksel özelliklerine dair ifadelerin yer aldığını ve bu ifadelerde biyoçeşitliliğin, hayvan ve bitki isimlerinin vurgulandığını belirtmiştir. Bununla birlikte fiziksel özellikler arasında deniz, göl, okyanus gibi kelimelerin vurgulandığı ifade edilmiştir. Bu araştırma sonucuyla benzer bir şekilde çevreyle doğrudan ilişkili olan öykülere besin zinciri, ekosistem, bitki ve hayvan çeşitliliği gibi sözcük ve kavramlar eklenebilir.

Araştırmada ele alınan resimli e-kitaplar dil ve anlatım açısından incelendiğinde çevre okuryazarlığı ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili kitapların hepsinin dil ve anlatım açısından çocukların yaş grubuna, gelişim düzeylerine uygun olduğu, kitaplarda sade ve anlaşılır bir dilin kullanıldığı görülmüştür. Bununla ilgili olarak Kardeş-Koçak (2017), Fırat ve Dinçer (2020) tarafından yapılan araştırmalarda da ortaya çıkan bulgular, bu bulguyu destekler yöndedir. Bu araştırmaların sonucunda resimli öykü kitaplarının çoğunluğunda basit, açık, net, anlaşılır bir dilin kullanıldığı ve çocukların bu tür kitapları daha çok tercih ettikleri, öyküyü daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır.



Araştırmada ele alınan resimli kitaplar, çevre okuryazarlığının boyutları açısından incelendiğinde ise kitaplarda daha çok bilişsel boyutun vurgulandığı, davranışsal ve duyuşsal boyutun ikinci planda kaldığı belirlenmiştir. Bu sonuç resimli kitapların bilgi vermenin yanı sıra çocukların dikkatini olumlu davranışa, tutum ve değerlere de çekmesi gerektiğini düşündürmektedir. Özgül (2022) 48-72 aylık çocuklara yönelik 755 resimli çocuk kitabını çevre okuryazarlığının bileşenleri olan çevreye yönelik duygusal eğilimler, sorumlu davranışlar ve çevresel beceri başlıklarında incelemiştir. Araştırma sonucunda başlıklarının %66,7'sinde, kapak resimlerinin %98,9'unda ve illüstrasyonlarının %99,6'sında çevre okuryazarlığı bileşenlerinin gözlemlendiğini ifade etmiştir. Kitapların büyük bir çoğunluğunda çevre okuryazarlığının en az bir bileşeni sunulmaktadır. Resimli kitapların çevre bilgisi, çevreye yönelik duygusal eğilim ve çevreye yönelik sorumlu davranış geliştirmede etkili olduğu ifade edilse de kitaplarda çevresel beceriye nadiren yer verildiği görülmüştür. Bu sonuç, araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte canlıların özellikleri, güneş sistemi, mevsimler, iklim ve doğa olayları gibi konularda ekolojik bilginin doğrudan bilgi şeklinde sunulduğu ifade edilmiştir. Aydın ve Ceylan'ın (2023) resimli kitapları çevre okuryazarlığı açısından incelediği çalışma sonucunda kitapların %50'sinde "duyuş", %33'ünde "bilgi" ve %17'sinde "davranış" bileşenine yer verildiği görülmüştür. Uyar ve Ensar'ın (2016) 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarını çevre okuryazarlığı açısından değerlendirdikleri çalışma sonucunda en çok çevresel bilgi boyutunun sınıf bazında sırası ile yedinci, altıncı ve beşinci sınıflarda vurgulandığı, çevresel etki ve sorumlu çevresel davranış boyutunun ise daha az vurgulandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Erdoğan vd., (2010) MEB 100 Temel Eseri incelediği çalışmada çevre okuryazarlığının en çok coğrafi bilgi, ekolojik koşullar, doğal afetler gibi konularda çevresel bilgi boyutunun vurgulandığı görülmüştür. Dolayısıyla kitaplarda çevre okuryazarlığı açısından bilişsel boyutun daha çok vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında eğitim sistemimizde bilgi aktarımının daha çok önemsenmesi, öncelikli hale gelmesi ve kitapların ise bilgi aktarımında etkili bir araç olarak kullanılması neden olmuş olabilir. Ancak özellikle okul öncesi dönem çocuklarında ekofobinin oluşmaması ve çocukların biyofili düzeylerinin yüksek olması için kitaplarda sadece bilgi aktarımından ziyade olumlu tutum ve davranışlara teşvik edecek içeriklerin de vurgulanması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ele alınan resimli e-kitaplarda çevre okuryazarlığının duyuşsal boyutunun ikinci planda kaldığı görülmüştür. Alanyazında konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Özgül (2022) yaptığı çalışmada resimli kitapları duygusal açıdan incelemiş ve resimli kitaplarda en çok çevre ile ilgili olumlu duygular uyandırmanın amaçlandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte çevreye karşı korku, kaygı, üzüntü duyma gibi olumsuz duyguların da işlendiği görülmüştür. Kitaplarda çocuklara olumsuz duygular sunmak, çocuklarda çevreye karşı fobi ya da önyargı oluşmasına neden olabilir (Sobel, 1996). Diğer yandan çevreye ilişkin duygusal eğilimler ile çevreye karşı sorumlu davranış gösterme arasında ilişki bulunmaktadır (Levy vd., 2018; Scott ve Willits, 1994; Varoğlu vd., 2017). Özgül (2022) yaptığı çalışmada resimli kitaplarda çevreye yönelik sorumlu davranışları; doğal kaynak kullanımının azaltılması, tarımda çalışma, atıkların yaratıcı şekillerle yeniden kullanılması şeklinde ele almıştır. Benzer şekilde Erdoğan vd., (2011) yaptığı çalışmada resimli kitaplarda çevresel davranış olarak bitki dikmek, su ve elektrik kullanımını azaltmak gibi çevresel davranışlara yer verildiğini ifade etmiştir. Diğer yandan Aydın ve Ceylan'ın (2023) resimli kitapları çevre okuryazarlığı açısından incelediği çalışma sonucunda kitaplarda en az davranış boyutuna yer verildiği görülmüştür. Davranış boyutunda ise en az sürdürülebilirliği sağlama ve çözüm üretme alt basamaklarının resimli kitaplarda görüldüğü belirlenmiştir. Bu doğrultuda resimli kitaplarda kompost yapımı, çevre dostu ürün kullanma,

Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 89-115.*

DOI. 10.51460/baebd.1401917



gönüllü faaliyetlerde bulunma gibi farklı davranışlar da hikaye kitaplarında ele alınabilir. Bu durumun çocukların ev, okul gibi ya da farklı sosyal ortamlarda bu tür davranışları göstermelerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Özetle tüm bu çalışmalar, resimli kitapların okul öncesi dönem çevre eğitiminde kullanılabileceğine ve kitapların çocukların duyu ve düşüncelerini etkileyerek onların davranışlarında da ne derece etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının doğaya ilişkin olumlu tutumlarının olduğu bilindiğinde (Osborne, Simon ve Collins, 2003) bu var olan olumlu tutumları, resimli kitaplar aracılığıyla daha da güçlendirilebilir. Çocukların çevre sorunları hakkında bilgi sahibi olmaları, onların gelecekte çevreye karşı sorumlu davranmalarında etkili bir güç haline gelebilir (Aurelio vd., 2021; Kelly vd., 2021). Dolayısıyla resimli kitaplar aracılığı ile çocuklarda çevre okuryazarlığı konusunda farkındalık yaratılarak bunun tutum ve davranışlara olumlu yansımaları sağlanabilir.

Bütün bu sonuçlar ışığında şu öneriler sunulabilir;

- Çevre okuryazarlığının üç boyutunu içeren biraz daha ayrıntılı, farklı tema ve konular ile (örneğin atık suların kullanımı, kompost gibi) bütünleşen, çevre farkındalığını, bilincini ve tutumunu artırmayı amaçlayan resimli öykü kitapları yayınlanabilir. Resimli kitapların çoğunlukla çevre okuryazarlığının bilişsel boyutunu vurguladığı göz önüne alınırsa duyuşsal ve davranışsal boyuta yönelik kitap sayısı artırılabilir. Bu noktada yazarlar ve yayınevleri bazı girişimlerde bulunabilirler.
- Resimli kitapların sonuna çocukların ebeveyn, öğretmen gibi yakın çevresiyle birlikte yapabilecekleri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek uygulamalı etkinlikler eklenebilir.
- Resimli e-kitaplar sayesinde aynı anda çok sayıda okuyucuya ulaşıldığı için bu kitapların sayısı, çeşitliliği de bu yönde artırılabilir, geliştirilebilir.
- Üzerinde çok durulmadığı düşünülen ya da yüzeysel bir şekilde ele alındığı tespit edilen konular ve temaları ele alan kitaplar çocuklara okunurken (aile veya öğretmen olabilir) bu konu ve temalar üzerinde vurgulamalar yapılması, çocuklara eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte sorular sorulması, dikkatlerinin konu üzerine çekilmesi sağlanabilir. Bu şekilde çocukların, kitaplara yönelik tüm özellikler (öykünün başlığı, resimleme, içinde geçen sözcük vb. ele alınan konu, tema gibi) çerçevesinde eleştirel bir bakış açısı kazanmaları sağlanabilir.
- Doğrudan çevre okuryazarlığını ele alan resimli e-kitaplarının sayısı artırılabilir. Bu kapsam doğrultusunda bu kitaplar sayı, nitelik, resimleme, başlık, tema, konu, üslup gibi değişkenler çerçevesinde incelenebilir.
- Çevre okuryazarlığını ele alan resimli e-kitaplar ya da resimli kitapların çocukların çevre farkındalığı üzerindeki etkisi incelenebilir. Bu doğrultuda uygulamalı, eğitim programı da hazırlanarak tasarlanan deneysel çalışmalar planlanabilir.
- 365 Gün Öykü serisinde yer alan resimli e-kitaplar hakkında aktif olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınarak revizeye gidilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akıllı, M. ve Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2, 91-97. <https://doi.org/10.19126/suje.87773>
- Akkaya-Alıcı, Y. (2022). *Okul öncesi çocuklar için e-kitap ile bütünleştirilmiş sürdürülebilirlik eğitimi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Altheide, D. (1996). *Process of document analysis*. D. Altheide (Edt.) Qualitative media analysis. Sage Publication.
- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Aslan, C. (2015). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çevre sorunlarını yansıttığı bağlamında incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1818-1852. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3482>
- Aurelio, L., França, S., Sequeira, V., Boaventura, D., Correia, M. J., Pinto, B., Amoroso, S., Feio, M. J., Brito, C., Chainho, P., & Chaves, L. (2021). Tell a story to save a river: Assessing the impact of using a children's book in the classroom as a tool to promote environmental awareness. *Frontiers in Marine Science*, 8(699122), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fmars.2021.699122>
- Aydın, A. ve Ceylan, Ş. (2023). Erken çocukluk dönemine ait resimli çocuk kitaplarının çevre okuryazarlığı bileşenleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 68, 384-411. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1084323>
- Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Boggs, G. L. Wilson, N. S., Ackland, R. T., Danna, S. & Grant, K.B. (2016). Beyond the lorax examining children's books on climate change. *The Reading Teacher*, 69(6), 665-675. <https://doi.org/10.1002/trtr.1462>
- Buethel, C. & Smallwood, J. (2010). Teachers environmental literacy: Check and recheck 1975 and 1985. *The Journal of Environmental Education*, 18 (3), 39-42.
- Buran, A. (2021). *Feridun Oral'ın resimli çocuk kitaplarının çocuklara verdiği mesajlar açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5.baskı). Pegem Yayıncılık.
- Chen, C., W., K., Chen, C. & Shieh, C., J. (2020). A study on correlations between computer-aided instructions integrated environmental education and students' learning outcome and environmental literacy. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(6), 1-7. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8229>
- Chepesiuk, R. (2007). Environmental literacy: Knowledge for a healthier public. *Environmental Health Perspectives*, 115(10), 495-499. <https://doi.org/10.1289/ehp.115-a494>
- Chien, S. C. (2004). *A Research of environmental issues teaching through the story material - focus on the example of conservation of nature and ecology* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education.
- Christenson, M. A. (2009). Children's literature on recycling: What does it contribute to environmental literacy?. *Applied Environmental Education and Communication*, 7, 144–154, <https://doi.org/10.1080/15330150902744160>
- Cutter, A. & Smith, R. (2001). Gauging primary school teachers' environmental literacy: An issue of priority. *Asia Pacific Education Review*, 2(2), 45–60.
- Derman, A., Şahin, E. ve Hacıeminoğlu, E. (2016). Does outdoor education make any difference in environmental literacy of pre-service classroom teachers? *International Journal of Environmental & Science Education*, 11 (15), 8491-8506.
- Erbasan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin çevre okuryazarlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 89-115.
DOI. 10.51460/baebd.1401917



- Erdoğan, M., Coşkun, E. ve Uşak, M. (2011). Developing children's environmental literacy through literature: An analysis of 100 basic literary works. *Eurasian Journal of Educational Research, 42*, 45-62.
- Ergin, S. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Fang, S. J. (2003). *Fun teaching: Picture books and language teaching*. Psychological Publishing.
- Fırat, Z.S. ve Dinçer, Ç.F. (2020). *Matematiksel kavramları içinde barındıran resimli öykü kitaplarının biçim ve içerik açısından incelenmesi*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (3), 664-685. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.704755>
- Forster, N. (1994). *The analysis of company documentation*. C. Cassell & G. Symon (Ed.) içinde, Qualitative methods in organizational research, a practical guide (s. 147-166). SAGE publication.
- Gambro, S. J. & Switzky, H. N. (1996). A national survey of high school students' environmental knowledge. *The Journal of Environmental Education, 27* (3), 28-33.
- Goldman, D., Yavetz, P. & Pe'er, S. (2014). Student teachers' attainment of environmental literacy in relation to their disciplinary major during undergraduate studies. *International Journal of Environmental & Science Education, 9* (4), 369-383.
- Görmüş, S. (2019). Environmental literacy: An assessment and evaluation on the students of landscape architecture in Turkey. *Journal of Education and Future, 15*, 105-117. <https://doi.org/10.30786/jef.360955>
- Güngör, Z. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış resimli çocuk kitaplarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Güzelyurt, T ve Özkan, Ö. (2018). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi içerikli resimli kitapların incelenmesi*. 1. Uluslararası IKSAD Sosyal Bilimler Kongresi. 9-11 Mart 2018, Mardin.
- Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2019). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi: Çocuk kitaplarına yönelik bir inceleme. *İlköğretim Online, 18*(1), 20-30. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527146>
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2003). *Einstein never used flash cards: How our children really learn and why they need to play more and memorize less*. New York: Rodale.
- Hsu, S. J. (2004). The effects of an environmental education program on responsible environmental behavior and associated environmental literacy variables in Taiwanese college students. *The Journal of Environmental Education, 35* (2), 37-48.
- Hsu, H. N. (2010). *Kindergarteners' reading responses to environmental protection picture books* (Master's thesis). National Chiayi University.
- Hsiao, C. Y. (2010). Enhancing Children's artistic and creative thinking and drawing performance through appreciating picture books activities. *The International Journal of Art & Design Education, 29* (2), 143-152. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01642.x>
- Hsiao, C.Y. & Shih, P. Y. (2015). The impact of using picture books with preschool students in Taiwan on the teaching of environmental concepts. *International Education Studies, 8* (3), 14-23. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p14>
- İstanbulu, R. A. (2008). *Investigation of environmental literacy of sixth grades at a private school*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Jannah, M., Halim, L., Mohd-Meerah, T.S. & Fairuz, M. (2013). Impact of environmental education kit on students' environmental literacy. *Asian Social Science, 9* (12), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n12p1>
- Karatekin, K. (2012). Environmental literacy in Turkey primary schools social studies textbooks. *Procedia-Social And Behavioral Sciences, 46*, 3519-3523. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.096>
- Karatekin, K. ve Aksoy, B. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7* (1), 1423-1438. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2858>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar, ilkeler, teknikler*. (36. baskı). Nobel Akademi.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Kardaş-Koçak, M. (2017). *2000-2004 yılları arasında okul öncesi dönem çocukları için yayınlanmış olan hikâye kitaplarının dış yapı, iç yapı ve resimleme nitelikleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Karimi, L., Ahmad, T. & Badariah, T. (2013). Perceived learning and satisfaction in a blended teacher education program: An experience of Malaysian teacher trainees. *Contemporary Educational Technology, 4* (3), 197-211. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6103>
- Karimzadegan, H. & Meiboudia, H. (2012). Exploration of environmental literacy in science education curriculum in primary schools in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*(2012), 404-409. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.131>
- Kaya, M. (2019). *Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık ve çevre okuryazarlık düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Kelly, R., Evans, K., Alexander, K., Bettiol, S., Corney, S. & Cullen-Knox, C. (2021). Connecting to the oceans: Supporting ocean literacy and public engagement. *Reviews in fish biology and fisheries, 32* (1), 123-143. <https://doi.org/10.1007/s11160-020-09625-9>
- Kidman, G. & Casinader, N. (2019). ^[1]Developing teachers' environmental literacy through inquiry- based practices. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 15* (6), 1-9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/103065>
- Korkmaz, A., Özbay, İ. ve Dedeoğlu, H. (2023). A content analysis of text in children's picture books with regard to the inclusion of geographical concepts. *European Early Childhood Education Research Journal, 31* (4), 623-639. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2140816>
- Kubiatko, M. (2014). The environmental literacy of lower secondary school pupils, high school and college students. *Journal of Environmental Science and Engineering Technology, 2* (1), 2-8. <https://doi.org/10.12974/2311-8741.2014.02.01.1>
- Kuswendi, U. & Arga, H. S. P. (2020). Developing environmental literacy of primary school students by utilizing scraps. *Mimbar Sekolah Dasar, 7*(2), 198-215.
- Kütük, A. (2019). *Eko-okullardaki çocuk kitaplarının çevre eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E. & Suggate, S. (2017). Incidental vocabulary acquisition from listening to stories: A comparison between read-aloud and free storytelling approaches. *Educational Psychology, 1*-21. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363377>
- Levy, A., Orion, N. & Leshem, Y. (2018). Variables that influence the environmental behavior of adults. *Environmental Education Research, 24* (3), 307-325. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1271865>
- Liu, M. L. (2002). *A research of environmental issue teaching through the media of picture books* (Master's thesis). National Taipei University, Taipei.
- Machado, J. M. (2013). *Early childhood experiences in language arts early literacy (10th ed)*. Wadsworth. Cengage Learning.
- McBeth, B. & Volk, T. (2010). The national environmental literacy project: A baseline study of middle grade students in the United States. *The Journal of Environmental Education, 41* (1), 55-67. <https://doi.org/10.1080/00958960903210031>
- McKnight, D. M. (2010). Overcoming "ecophobia": Fostering environmental empathy through narrative in children's science literature. *Frontiers in Ecology and the Environment, 8*(6), 283-336.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. CA: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed)*. CA: Sage.
- Moody, G.L. & Hartel, P. G. (2007). Evaluating an environmental literacy requirement chosen as a method to produce environmentally literate university students. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 8* (3), 355-370. <https://doi.org/10.1108/14676370710817192>
- Morrone, M., Manchl, K. & Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education, 32*(4), 33-42. <https://doi.org/10.1080/00958960109598661>
- Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15* (1), 89-115.
DOI. 10.51460/baebd.1401917



- Muthukrishnan, R. (2019). Using picture books to enhance ecoliteracy of first-grade students. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6 (2)*, 19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1225653>
- Oran, G. (2020). *4-6 yaşa yönelik resimli çocuk kitaplarının doğacı zeka açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Orbanic, N. D. & Kovac, N. (2021). Environmental awareness, attitudes and behaviour of preservice preschool and primary school teachers. *Journal of Baltic Science Education, 20(3)*. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.373>
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education, 25(9)*, 1049-1079.
- Ökesli, T. F. (2008). *Bodrum'daki ilkokullarda çevre okuryazarlığı ile değişkenler arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özgül, T. (2022). *Representations of environmental literacy: A content analysis of picture storybooks for 48-72-month-old children*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Polat, P. (2021). *Resimli kitaplara dayalı çevre eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının çevresel tutumlarına ve görüşlerine etkisi*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1)*, 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Scott, D. & Willits, F.K. (1994). Environmental attitudes and behavior: A Pennsylvania survey. *Environment and Behavior, 26 (2)*, 239-260. <https://doi.org/10.1177/001391659402600206>.
- Shamuganathan, S. & Karpudewan, M. (2015). Modeling environmental literacy of Malaysian pre-university students. *International Journal of Environmental & Science Education, 10 (5)*, 757-771.
- Shephard, K., Harraway, J., Lovelock, B., Skeaff, S., Slooten, L., Strack, M., Furnari, M. & Jowett, T. (2014). Is the environmental literacy of university students measurable? *Environmental Education Research, 20 (4)*, 476-495. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2013.816268>
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia*. Orion Society.
- Sontay, G. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Susilana, R., Dewi, L., Rullyana, G., Ardiansah, Kodama, Y. & Rachman, I. (2021). Instilling environmental literacy using Kamishibai cards in kindergartens. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 802*, 1-8.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9 (3)*, 1309-1324. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6507>
- Şahin, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Şahin, S. H., Ünlü, E. ve Ünlü, S. (2016). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences, 11 (2)*, 82-95. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.2.1C0655>
- Şerenli, E. (2010). *Geleceğin çevre eğitimcilerinin çevre okuryazarlık bileşenlerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi. (Muğla Üniversitesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Tekkaya-Öztekin, C. (2012). Modeling environmental literacy of university students. *Journal of Science Education and Technology, 21 (1)*, 157-166. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9294-3>
- Tien, Y. F. & Wu, H. C. (2010). A study of environmental education content presented in high quality picture books: Samples recommended by Taichung county early childhood teachers. *Journal of Environmental Education Research, 8(1)*, 63-93.
- Timur, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kurt Gökçeli, F. ve Özer Akkaya, M. (2024). MEB 365 gün öykü serisinde yer alan kitapların çevre okuryazarlığı açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1)*, 89-115.
DOI. 10.51460/baebd.1401917



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 89-115.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 89-115.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Uyar, Y. ve Ensar, F. (2016). Does mother tongue education support development of environmental literacy in Turkey? An analysis of Turkish course books. *International Journal of Environmental & Science Education, 11* (1), 1-8.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. & Elia, I. (2011). Kindergartner's performance in length measurement and the effect of picture book reading. *ZDM Mathematics Education, 43*, 621-635. DOI: 10.1007/s11858-011-0331-8
- Varoglu, L., Temel, S. ve Yılmaz, A. (2017). Knowledge, attitudes and behaviours towards the environmental issues: Case of Northern Cyprus. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14* (3), 997-1004. <https://doi.org/10.12973/ejmste/81153>
- Veisi, H., Lacy, M., Mafakheri, S. & Razaghi, F. (2018). Assessing environmental literacy of university students: A case study of Shahid Beheshti University in Iran. *Applied Environmental Education & Communication, 18* (1), 25-42. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2018.1431163>
- Wason-Ellam, L. (2010). Children's literature as a springboard to place-based embodied learning. *Environmental Education Research, 16*(3), 279-294. <https://doi.org/10.1080/13504620903549771>
- Williams, J. A., Podeschi, C., Palmer, N., Schwadel, P. & Meyler, D. (2011). *The human environment dialog in award-winning children's picture books*. Sociology Department, Faculty Publications. 170. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2011.00399.x>
- Witt, S. D. & Kimple, K. P. (2008). 'How does your garden grow?' Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care, 178* (1), 41-48. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430600601156>
- Yavetz, B., Goldman, D. & Pe'er, S. (2009). Environmental literacy of pre-service teachers in Israel: A comparison between students at the onset and end of their studies. *Environmental Education Research, 15* (4), 393-415. <https://doi.org/10.1080/13504620902928422>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı) Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yolcu, A-Ş., ve Kavuran, T. (2019). Akıllı telefon ortamında resimli çocuk kitapları (Efe misafirlikte, Zeynep ile Zeytin). *Near East University. International Journal of Art, Culture & Communication, 2* (1), 18-39.
- Zhakupova, A., Mankesh, A., Kyakbaeva, U., Karimova, R. & Omarova, R., (2022). Opportunities for the development of ecological competence of the future preschool teachers. *Cypriot Journal of Educational Science, 17*(1), 228-239 <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6703>
- URL-1. <https://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesi-egitimde-365-gun-oyku-calismasi-kapsaminda-gelistirilen-oyku-kitaplari-seslendirmeleri-yapilarak-dijital-ortama-aktarildi/icerik/839> adresinden 7.11.2023 tarihinde erişildi.
- URL-2. <https://365gunoyku.meb.gov.tr/#/>




Investigation of EFL Students' Readiness and Metaphorical Perceptions for Emergency Remote Teaching

Sayfa | 116

Yabancı Dil Öğrencilerinin Acil Uzaktan Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluklarının ve Metaforik Algılarının Belirlenmesi

Mehmet YAVUZ , Assist.Prof.Dr., Bingol University, myavuz@bingol.edu.tr

Yasar Ustun KAPLAN , Instructor Dr., Bingol University, ukaplan@bingol.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 24 December 2023
Kabul tarihi - Accepted: 24 February 2024
Yayın tarihi - Published: 28 April 2024



Abstract. The study aimed to determine english as a foreign language (EFL) students' readiness and metaphorical perceptions of emergency remote teaching (ERT). Multiple research methods were used for this purpose. In this context, the survey model was used to determine students' readiness for ERT, and the phenomenological design was used to determine students' metaphorical perceptions. The study sample consisted of 411 students studying in the English Language and Literature department at a state university. In data collection, a scale was used to reveal students' readiness for ERT and the form "Emergency Remote Teaching is like because....." was used to shed light on their metaphorical perceptions of it. While descriptive and predictive analysis methods were used to analyse quantitative data, metaphorical analysis was used to analyse qualitative data. As a result of the study, a significant difference was found in terms of students' readiness according to the grade level, the device used, and the perception of computer and technology usage skill competence, while no significant difference was found between the groups in terms of gender and distance education experience. It was also observed that the students' readiness score for ERT ($X=3.27$) was above the average. As for the qualitative data analysis results, most participants had negative perceptions of ERT, but some positive metaphors with favourable connotations regarding it emerged. To illustrate, in the study on metaphorical perception, it was seen that not only negative perceptions, such as challenging, inadequate, ineffective, unsystematic, and limited, but positive perceptions, such as comfortable, effective, supportive, and developing also emerged.

Keywords: Distance education, Emergency remote teaching, Higher education, Readiness, Metaphorical perspective.

Öz. Çalışmada yabancı dil öğrencilerinin acil uzaktan öğretime (AUÖ) ilişkin hazırbulunuşluklarının ve metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çoklu araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin AUÖ'e yönelik hazır bulunuşluklarını belirlemek için tarama modeli, öğrencilerin metaforik algılarını belirlemek için ise fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 411 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında öğrencilerin AUÖ'e yönelik hazır bulunuşluklarını ortaya koymak için bir ölçek ve metaforik algılarına ışık tutmak için "Acil Uzaktan Öğretim..... gibidir çünkü....." formu kullanılmıştır. Nicel verileri analiz etmek için betimsel ve kestirimsel analiz yöntemleri kullanılırken, nitel verileri analiz etmek için metaforik analiz kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin hazırbulunuşlukları açısından sınıf düzeyi, kullanılan cihaz ve bilgisayar ve teknoloji kullanım becerisi yeterlilik algısına göre anlamlı bir fark bulunurken; cinsiyet ve uzaktan eğitim deneyimi açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin AUÖ'e yönelik hazırbulunuşluk puanının ($X=3.27$) ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Nitel veri analizi sonuçlarına göre, katılımcıların çoğu AUÖ'e ilişkin olumsuz algılara sahip olmakla birlikte, olumlu çağrışımlara sahip bazı metaforlar da ortaya çıkmıştır. Örneğin, metaforik algı çalışmasında, sadece zorlayıcı, yetersiz, etkisiz, sistematik olmayan ve sınırlı gibi olumsuz algıların değil, aynı zamanda rahat, etkili, destekleyici ve geliştirici gibi olumlu algıların da ortaya çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Acil uzaktan öğretim, Yükseköğretim, Hazırbulunuşluk, Metaforik algı.



Genişletilmiş Özet

Giriş. Ülkemizde birbiri ardına meydana gelen salgın hastalıklar, sel ve deprem gibi afetler sonucunda eğitimin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında uzaktan öğretimin önemi ortaya çıkmıştır. Son olarak Kahramanmaraş merkezli depremlerin ardından yükseköğretim kurumları AUÖ'e geçti. Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan öğretimde, acil geçiş nedeniyle öğrencilerin bu sürece uyum sağlamakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bunun temel nedenlerinden biri hazırbulunuşluklarının az olması ya da hiç olmamasıdır (Aslan, 2022). Bu nedenle pandemi sonrası tekrar deprem ile acil uzaktan öğretime geçiş yapan öğrencilerin algılarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, literatürde pandemi sürecinde uzaktan öğretim deneyimi yaşayan öğrencilerin deprem sonrasındaki yansımalarını ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada yabancı dil öğrencilerinin AUÖ'e ilişkin hazırbulunuşluklarının ve metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem. Çalışmada yabancı dil öğrencilerinin uzaktan öğretime hazır olma durumlarını ve metaforik algılarını belirlemek için çoklu araştırma yöntemi kullanılmıştır (Campbell ve Fiske, 1959). Bu bağlamda, öğrencilerin uzaktan öğretime hazır olup olmadıklarını belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır (Groves vd., 2011). Ayrıca öğrencilerin metaforik algılarını belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu kapsamda bir devlet üniversitesinde İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan hazırlık, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden 411 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Katılımcıların çoğu pandemi sırasında uzaktan eğitim deneyimi kazanmış ve depremden sonra tekrar uzaktan eğitime katılmıştır. Bu katılımcılar ile nicel veri toplamak için Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin uzaktan öğretime hazırbulunuşluklarını belirlemeyi amaçlayan ölçek kullanılmıştır. İki bölümden oluşan bu ölçek toplam 18 maddeden oluşmuş olup 5'li Likert formatına göre düzenlenmiştir. Yine bu öğrencilerden gönüllü olan 182 kişi ile de metaforik algıları belirlemek için "Metaforik Algı Formu" kullanılmıştır. Her iki veri toplama aracı da öğrencilere İngilizce olarak uygulanmıştır.

Bulgular. Katılımcıların uzaktan öğretim hazırbulunuşları incelendiğinde sınıf düzeyleri arasında farklılık gözlenmiştir. Bu farklılık hazırlık ve üçüncü sınıf grupları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet grupları arasında yapılan analizde ise erkek ve kadın arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. İncelenen bir diğer değişken olan uzaktan öğretim deneyiminde ise deneyimi olan ve deneyimi olmayan öğrenciler arasında yine cinsiyette olduğu gibi anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Uzaktan öğretim deneyiminin aksine öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji kullanma becerileri bağlamında yapılan analizde gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu gözlenmiştir. Yani bu becerileri başlangıç, orta ve ileri düzeyde olan öğrencilerin uzaktan öğretime hazırbulunuşlukları arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu söyleyebiliriz. Son olarak kullanılan cihaz bağlamında ise akıllı telefon kullanan ile bilgisayar kullananlar arasında bilgisayar kullanımına yönelik anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Katılımcıların metaforik algıları ise olumlu ve olumsuz diye iki kategoriye ayrılmıştır. Olumlu kategorisi içinde etkili, esnek, destekleyici, konforlu alt kategorileri yer almış ve altı bileşenden oluşmuştur. Olumsuz kategorisi ise yetersiz, etkisiz, katılımı zor, sistematik olmayan, zorlayıcı ve sınırlı gibi sekiz bileşenden oluşmuştur.



Tartışma ve Sonuç. Öğrenciler eğitim sürecine ne kadar hazırlıklı olurlarsa ya da yeni ortama ne kadar hızlı adapte olurlarsa, öğrenme çıktıları da o kadar iyi olacaktır (Tu, 2002). Bu nedenle çalışmada katılımcıların AUÖ'e hazırbulunuşlarına ilişkin demografik bilgiler toplanmış ve analiz edilmiştir. İlk analizde sınıflar arası farka bakılmış ve hazırlık sınıfı ile üçüncü sınıflar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum üst sınıfların daha önceden zorunlu ortak derslerini çevrimiçi olarak almaları ile açıklanabilir (Saritaş ve Barutçu, 2020). Ayrıca çalışmada cinsiyetin öğrencilerin uzaktan öğretime hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisi incelenmiş ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p>.05$). Literatürde bu çalışma ile aynı sonuçlara sahip çeşitli çalışmaların olduğu görülmektedir (Chung vd., 2020; Tang vd., 2021; Yakar ve Yakar, 2021). Yine uzaktan eğitim deneyimi olan ve olmayan öğrenciler arasında farklılık tespit edilmiş ama bu fark anlamlı bulunmamıştır ($>.05$). Bu çalışmaya benzer bulgulara sahip çalışmalar olduğu gibi (Adnan ve Yaman, 2017; Paechter vd., 2010), bu çalışmanın aksine literatürde deneyimin uzaktan öğretime hazırbulunuşluk üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu çalışmalar da mevcuttur (Yakar ve Yakar, 2021). Öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji kullanım becerilerine ilişkin algıları arasında ise gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Başka bir deyişle, öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji becerileri arttıkça uzaktan öğretime daha hazır oldukları söylenebilir (Ünal vd., 2021). Çalışmada cihazlar arasındaki anlamlı farkı belirlemek için yapılan analizde cep telefonu ile bilgisayar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Nitekim Fırat ve Bozkurt (2020) çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ile öğrencilerin tercih ettikleri teknolojik cihazlar arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Son olarak uzaktan öğretime hazırbulunuşluk ölçeği puanı, ortalamanın üzerinde çıkmıştır ($X=3,27$). Literatürde öğrencilerin ortalamanın üzerinde puan alarak uzaktan öğretime hazır oldukları benzer çalışmalara rastlanmıştır (Chung vd., 2020; Fırat ve Bozkurt, 2020; Saritaş ve Barutçu, 2020; Ünal vd., 2021; Yakar ve Yakar, 2021). Ders puanlarının ortalamanın üzerinde olması öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan öğretim konusunda deneyim kazanmış olmaları ile de açıklanabilir (Saritaş ve Barutçu, 2020; Yakar ve Yakar, 2021). Çalışmanın ikinci araştırma sorusu bağlamında öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi ile metaforik algıları belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların daha çok AUÖ'e ilişkin olumsuz algılara sahip olmakla birlikte, olumlu çağrışımlara sahip bazı metaforlar da ortaya çıkmıştır. Örneğin, sadece zorlayıcı, yetersiz, etkisiz, sistematik olmayan ve sınırlı gibi olumsuz algıların değil, aynı zamanda rahat, etkili, destekleyici ve geliştirici gibi olumlu algıların da ortaya çıktığı görülmüştür. Literatürde öğrenciler çevrimiçi öğrenmenin kendilerini daha rahat hissettirdiğini, kendi kendilerini yönlendirebildiklerini ve esnek programlar, seyahat masraflarının azalması ve yeni beceriler edinerek geliştirici gibi çeşitli faydalarla katılımı teşvik ettiğini bildirmişlerdir (Abbasi vd., 2020, Almahasees vd., 2021). Ayrıca Aksoy vd. (2021), öğrenciler arasında internet erişimi ve teknolojik araçlar açısından farklılıkların, öğrencilerin uzaktan öğretime erişim açısından fırsat eşitliğini olumsuz etkilediğini bulmuştur. Çalışmada ortaya çıkan verimsizlik duygusu ise öğretim elemanların dersi yürütecek kadar dijital yeterliliğe sahip olmama durumu ile açıklanmış, Çay ve Tanrıseven (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile de desteklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin AUÖ'yi yüz yüze eğitimle karşılaştırdıkları ve uzaktan öğretimi kendileri için etkisiz olarak gördükleri gözlenmiştir. Benzer görüş Bozkurt'un (2020) çalışmasında da bulunmuştur. Yine öğrencilerin etkileşim eksikliğini ifade ettikleri ve bu durum literatür ile desteklendiği söylenebilir (Sağlamel ve Çetinkaya, 2022). Çalışmamızda olduğu gibi Çivril vd. (2018) uzaktan öğretimin kendilerine daha esnek ve bireysel hızlarına göre ilerleme fırsatı sağladığı ifade edilmiştir. Son olarak uzaktan öğretimin yüz yüze eğitime alternatif, faydalı bir eğitim şekli olduğu ortaya çıkmış ve alanyazınla bu durum desteklenmiştir (Çivril vd., 2018).

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150 .
Araştırma Makalesi / Research Paper



Sonuç olarak pandemi döneminde uzaktan eğitim deneyimi kazanan öğrencilerinin deprem sonrası AUÖ 'e hazır oldukları söylenebilir. Ayrıca katılımcının AUÖ ilişkin daha çok olumsuz algı sahip oldukları ortaya çıkmıştır.



Introduction

Distance education, which emerged to solve educational problems, has been defined as a planned, institutional and managerial process in which students and teachers are not in the same environment, different technologies are used, course designs and teaching methods are determined in accordance with the nature of distance education (Moore & Kearsley, 2011). Its primary purpose is to maintain education and training activities with the help of technologies that can contribute to education by providing people with time-space flexibility (Özbay, 2015). Countries see distance education as a solution in education to prevent the negativity that will occur in situations that will jeopardise public health and safety, mainly due to disasters such as epidemics, earthquakes, fires and hurricanes (Samson, 2020). A coronavirus emerged in China on December 31, 2019 (WHO, 2020). This situation affected the education the most after the health (Telli & Altun, 2020). As a result, it has led to the complete closure of schools in about 190 countries worldwide and partial closure in four countries. This number shows that approximately 91% of students worldwide faced the pandemic's adverse effects (UNESCO, 2020). In Türkiye, similar measures were taken as in the other countries, and distance education was introduced at all levels of education (Akyıldız & Yurtbakan, 2021). It was decided that all universities should take a three-week break from education on March 16, 2020, and that all higher education institutions with distance education opportunities should switch to distance education with digital facilities on 23.03.2020 (YÖK, 2020). The Ministry of National Education (MoNE), on the other hand, decided that schools at the primary and secondary education level will remain closed until the end of May and educational activities are carried out through distance education via the Education Information Network (EIN) as of 23.03.2020 (MoNE, 2020).

These days, when the effects of the pandemic have passed and we are in the process of normalisation (Söğüt, 2020; Şahingöz & Öztürk, 2021), educational activities in our country have been negatively affected by the earthquake. 10 provinces (Kahramanmaraş, Gaziantep, Malatya, Diyarbakır, Kilis, Kilis, Şanlıurfa, Adıyaman, Hatay, Osmaniye and Adana) and many provinces were indirectly affected after the 7.7 and 7.6 magnitude earthquakes that occurred consecutively in Kahramanmaraş on February 6, 2023. It was decided that it would be appropriate to complete the spring semester of the 2022-2023 academic year through distance education by evaluating many factors, such as the accommodation status of students affected by the earthquake, social conditions and sustainable teaching processes (YÖK, 2023a; YÖK, 2023b). For this reason, the transition of post-pandemic education activities to distance education has come to the agenda again after the earthquake. However, the decision taken by the Council of Higher Education to switch to distance education received reactions both in the media and from instructors, students and their families (Telli & Altun, 2023). These reactions can be explained by the meaning attributed to distance education, mistakes from constructing distance education conditions with traditional education (Telli & Altun, 2021) and prejudices against distance education. This situation brings to mind the questions of whether the infrastructure of the institutions is appropriate, the existence of appropriate digital course content and curriculum, whether students are ready for distance education, and how students perceive distance education. Based on these, university students' readiness for emergency distant teaching (ERT) and their metaphorical perceptions regarding it were addressed in this study.



Readiness and metaphorical perception for distance education

Fer (2011) defines readiness as learners' mental, emotional, and physical appropriateness to acquire new knowledge. In distance education, it is expressed as determining how ready students are to take courses and how adequate they feel before starting this process and providing them with appropriate distance education (Öztürk et al., 2018). Distance education readiness was first put forward by Warner et al. (1998). It is also called e-learning readiness and is defined as "psychological and mental readiness for the e-learning experience" (Borotis & Poulymenakou, 2004).

Due to the pandemic, students are obliged to distance education. This situation requires students to have distance education readiness to be successful in distance education and, accordingly, to be satisfied with the process (Aslan, 2022). According to Alsancak Sırakaya and Yurdugül (2016), students need to be ready for distance education to achieve qualified and successful outcomes in online learning, which is widely used. Readiness has three dimensions. These are listed as (1) being a different type of learning than face-to-face teaching, (2) students' confidence in using electronic communication technologies such as computers and the internet, and (3) having learning responsibility to manage their learning in the learning environment (Warner et al., 1998). In addition to readiness, metaphorical perception is essential in transitioning to distance education as it provides a better comprehension of abstract concepts by connecting them to more genuine and familiar experiences (Saban, 2006). Metaphors are linguistic devices that effectively translate ideas into verbal acts, reinforce expression, and explain ideas by drawing on other concepts. Metaphor is an effective mental model. Because metaphor creates a link between two disparate things, allowing one mental paradigm to be projected onto another. Metaphors allow the mind of a person to shift from one type of understanding to another in this way (Saban, 2008).

Students' perceptions and opinions about education systems are crucial in realising activities. Students' perceptions of distance education affect learning outcomes (Offir et al., 2003). Knowing what distance education means and the general characteristics of distance learners are of great importance for achieving success (Kaya, 2020) because directing distance education activities in line with these perceptions is vital in increasing effectiveness and producing positive results (Alan, 2021). Based on this, to be successful in distance education, it is necessary to develop a positive perception towards distance education (İbicioğlu & Antalyalı, 2005). For this reason, metaphor, whose primary purpose is to reveal a partial perception of another experience by using an experience (Elkatmış & Tanik, 2022), was used to reveal students' perceptions of the ERT. Some of the studies on readiness and metaphor in distance education in the literature are given below.

Related studies

One of the crucial variables examined in distance education are readiness (Arthur-Nyarko et al., 2020; Doe et al., 2017; Fadhilah & Husin, 2023; Joosten & Cusatis, 2020) and metaphorical perception (Bozkus-Genc, 2022; Dönertaş et al., 2022; Topalak, 2022; Ulas et al., 2021). The analysis results of some studies on these variables in the literature are shown in Table 1.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Table 1.
Related studies

Author	Purpose	Method	Variable	Data Collection Tool	School Level	Sample Size	Conclusion
Sekyere-Asiedu et al. (2022)	To determine whether mechanical engineering program candidates are ready for distance education.	Quantitative-Survey	Readiness	Survey	University	460	It showed that university students' readiness for distance education was positive and that they did not encounter any problems while using the distance education system in their classes.
Banit et al. (2022)	To identify and analyses students' readiness to apply distance education tools while learning English.	Mixed-Triangulation	Readiness	Survey, Interview, Observation	English teacher	158	The study revealed significant gaps in the readiness of students and teachers for distance learning, which became a mandatory measure due to the sudden transition to distance learning. They also considered students' readiness to implement distance learning as a complex of cognitive, motivational, technological and reflexive components.
Çetinkaya (2021)	The study aimed to investigate the readiness levels of Turkish teachers for online learning and to examine the effect of various demographic variables on their readiness levels.	Quantitative-Survey	Readiness	Scale	University	207	It has shown that prospective Turkish teachers have a readiness level above the average. There were statistically significant differences between some demographic characteristics and scale sub-dimensions. In addition, statistically significant differences were found between previous experience of taking distance education courses and the sub-dimensions of learner control, self-directed learning, motivation and online communication self-efficacy.
Demir Kaymak & Horzum (2013)	To investigate the relationship between students' online readiness and their perceived structures and interactions in online learning environments.	Quantitative-Survey	Readiness	Scale	University	1180	It shows that readiness for online learning is important in terms of the structure that affects students' learning outcomes and interaction variables. The study emphasises the importance of considering students' readiness for online learning when designing online learning environments.
Martin et al. (2020)	It is aimed to examine the student's readiness for online learning, the importance given by the student to	Quantitative-Survey	Readiness	Scale	University	177	The study suggests that institutions should consider the importance of online readiness competencies and provide support for students to improve their readiness for online learning. Students appeared to place importance on online student qualifications and technical competencies compared to time management and communication.

Yavuz, M. & Kaplan, Y.U. (2024). Investigation of EFL students' readiness and metaphorical perceptions for emergency remote teaching . *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(1), 116-150.*
DOI. 10.51460/baebd.1395369



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150 .
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 124

	online learning and the student's readiness measure.							
Elkatmış & Tanık (2022)	To determine the metaphorical perceptions of university students towards the concept of distance education.	Qualitative – Case Study	Metaphorical Perception	Survey	University	180	It was determined that the majority of the metaphors produced, 70%, were negative expressions. It was concluded that the metaphors developed were distributed into 8 categories, the one with the highest number of metaphors was "Distance Education as a Necessity" and the one with the lowest number of metaphors was "Distance Education as Inefficient".	
Çivril et al. (2018)	To determine the perceptions of distance education students towards distance education by using metaphor technique.	Qualitative – Case Study	Metaphorical Perception	Survey	University	220	Students' perceptions about distance education were interpreted according to the determined themes and categories. Metaphors were collected in five categories: "Flexibility", "Accessibility", "Educational", "Interaction" and "Affective". It was observed that the majority of the students used positive metaphors and their perceptions towards distance education were positive.	
Demirbilek (2021)	To reveal how university students conceptualize their thoughts about the concept of distance education through metaphors.	Qualitative – Case Study	Metaphorical Perception	Survey	University	1449	As a result of the research, university students produced 854 different metaphors about the concept of "distance education". These metaphors created by the students were categorized according to their similarities. According to the similarity of the metaphors created by the university students, 59 different codes and 2 different categories as positive and positive were formed. According to the results of the research, the most common metaphor was produced by the students under the code "inadequate" (f=68). According to the findings of the study, it is recommended that distance education practitioners should be equipped with new skills and roles.	
Karakuş & Karacaoğlu (2021)	To evaluate the views of all stakeholders of education (students, teachers and parents) on distance education through metaphors.	Qualitative – Case Study	Metaphorical Perception	Survey	University students, teacher, parent	234	In the metaphorical perception of distance education, it was revealed that it is temporary and inefficient, that it is a substitute for face-to-face education, and that it is expressed as a process without soul, emotion and socialization. In the context of the views of the education stakeholders participating in the research, some suggestions have been made in order to make the process more efficient.	
Çokyaman & Ünal (2021)	Metaphor analysis of student and teacher perceptions of distance education activities carried out during the Covid-19 pandemic period was aimed.	Qualitative – Case Study	Metaphorical Perception	Survey	Teacher, Student	263	When the qualities of the metaphors created were analyzed, it was concluded that both students and teachers generally had positive perceptions of distance education. While the majority of students had positive perceptions in the categories of education, access and flexibility, they had negative perceptions in the categories of interaction and affective, whereas teachers had positive perceptions in all categories except access.	

Yavuz, M. & Kaplan, Y.U. (2024). Investigation of EFL students' readiness and metaphorical perceptions for emergency remote teaching . *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(1), 116-150.*
DOI. 10.51460/baedb.1395369



Table 1 gives some studies from the literature on readiness and metaphorical perception variables in distance education. These studies used case studies from qualitative research methods for metaphorical perception, while surveys or questionnaires from quantitative research methods were used in readiness studies. In these studies, it was seen that questionnaires, scales or online forms were generally used. In addition, it can be said that the related studies were generally conducted at universities. Finally, the readiness studies stated that although students were ready for distance education due to their experience after the pandemic, there were gaps in some points. It can be said that especially students with experience in distance education do not have adaptation problems. In the studies related to metaphorical perception, it was observed that positive perceptions, such as flexibility, accessibility, interaction, and efficiency, as well as negative perceptions, such as inefficient, inadequate, temporary, soulless and emotionless, emerged.

As a result of disasters such as pandemics, floods and earthquakes that occurred one after another in Türkiye, the importance of distance education in ensuring the sustainability of education has emerged. Finally, after the earthquakes centred in Kahramanmaraş, higher education institutions switched to ERT. In distance education implemented during the pandemic process, it was observed that students had difficulty adapting to this process due to the urgent transition. One of the main reasons for this is that they have little or no readiness (Aslan, 2022). For this reason, it is important to determine the perceptions of students who switched to emergency distance education after the pandemic. Considering this, no studies in the literature have been observed to address the reflections of students who experienced distance education during the pandemic after the earthquake. For this reason, the study aimed to determine EFL students' readiness and metaphorical perceptions of ERT. In line with this purpose, the following research questions were sought.

RQ1. What is the level of higher education EFL students' readiness for ERT?

- based on grade level?
- based on gender?
- based on distance education experience?
- based on self-perceived computer and technology usage skills?
- based on devices used?

RQ2. What are higher education EFL students' metaphorical perceptions of ERT?

Methodology

The study used multiple research methods to determine higher education students' ERT readiness and metaphorical perceptions of it (Campbell & Fiske, 1959). Unlike the mixed method, the multiple research method is not a method in which qualitative and quantitative data are presented together but a method based on the assumption that different studies are data sets that answer the questions (Creswell & Creswell, 2018). In this context, the survey model, one of the quantitative research methods, was used to determine whether students are ready for distance education (Groves et al., 2011). In addition, phenomenology design (Patton, 2014), one of the qualitative research methods, was used to determine students' metaphorical perceptions.



Participants

The population of the current study consists of students who learn English as a foreign language enrolled in higher education institutions. As for the sample of the study, preparatory, first, second, third and fourth-year students studying at the department of English Language and Literature at a state university were selected as participants to reveal their readiness to ERT. In addition to it, most participants gained experience in distance education during the pandemic and participated in distance education again after the earthquake. The participants were chosen based on convenience sampling method. Also participation to study was on voluntary basis. In the light of these explanations, 411 students participated in the readiness determination phase of the study, while 182 students participated in the metaphorical perception determination phase. The reason for this difference is that only 182 of the 411 students who were sent the metaphorical perception form responded.

Data collection tools

Two data collection tools were used in this study. The first is the scale developed by Hung et al. (2010), which aims to determine students' readiness for distance education. This scale consists of two parts. The first part includes demographic information, and the second includes scale items. The second part consists of a total of 18 items in 5 dimensions: learning motivation (n=4), self-directed learning (n=5), computer and internet use self-efficacy (n=3), online communication self-efficacy (n=3) and learner control (n=3). The reliability coefficient of the scale developed by Hung et al. (2010) was between 0.80 and 0.92. The reliability coefficient for each dimension being greater than 0.70 is shown as evidence of the reliability of the measurement results (Nunnally & Bernstein, 1994). Another data collection tool is the "ERT Metaphorical Perception Form", prepared to reveal students' perceptions of ERT. In the form consisting of a single question, the sentence "Emergency Remote Teaching is like, because" was included. Both data collection tools were prepared via Google Forms and shared with the students electronically for them to fill in. Both data collection tools were applied in English since all the participants are studying in the English language and literature department and have completed the compulsory English preparatory program. In addition, when the scale items are taken into consideration, they are simple and understandable. For this reason, it was thought that students would not have difficulty in interpreting while filling out the data collection tools then they were administered in English.

Data analysis

Both quantitative and qualitative data analysis methods were used in the study. In quantitative data analysis, frequencies, percentages and averages from descriptive analysis and independent groups t-test and One-Way ANOVA tests from predictive analysis were used to determine ERT readiness. In qualitative data analysis, metaphorical analysis was used to examine students' metaphorical perceptions of ERT. Metaphor analysis consists of five steps. These are (1) Coding and sorting, (2) Compiling sample metaphors, (3) Sorting and classifying metaphors, (4) Determining the inter-coder reliability rate, and (5) Quantitatively analysing the data (Saban, 2010).



Validity and reliability

To ensure validity and reliability in the study, the analysis was conducted by two researchers. Inter-coder reliability was examined here. The analyses conducted by both researchers were compared to see whether there was a consistency. Discrepancies between coders were resolved after a discussion session in which the coders reviewed the codes and reassessed their coding. The Miles and Huberman (2016) formula ($\text{consensus}/(\text{consensus}+\text{disagreement}) \times 100$) was used to measure consensus and calculated as 93%. After the codes and categories were determined, the frequencies of these data were calculated. Microsoft Excel program was used for this. At this stage, categories expressing positive and negative perceptions were discussed.

Ethical approval

Within the scope of the study, ethical permission was received by Bingöl University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board, dated 28.02.2023 and numbered 99027.

Findings

In this section, the findings related to readiness and metaphorical perception in ERT are presented under subheadings in accordance with the research questions.

RQ1. What is the level of higher education students' readiness for ERT after the crisis?

To determine the readiness of the students, the scale prepared online was applied to the students. The demographic information in the first part of this scale consists of five questions. The first finding of this demographic information, the distribution of students according to grades, is given below.

Table 2.

One way anova test results based on grade concerning participants' readiness for ERT

Class	n	M	SD	df1	df2	F	p
Preparation	100	3.12	.76				
1	61	3.23	.72				
2	80	3.26	.77				
3	82	3.47	.75	4	406	3.04	.01
4	88	3.41	.78				
Total	411	3.30	.77				

Table 2 shows the distribution of the participants according to their grade. Accordingly, it is seen that the sample consists of mostly preparatory class students (N=100). It was followed by fourth grade (N=88), third grade (N=82), second grade (N=80) and first grade (N=61). One Way ANOVA test was applied to determine whether there was a significant difference in the ERT readiness based on students' grades. As a result of the analysis, a significant difference was observed among the classes [$F(4,406)=3.04, p<.05$]. Tukey HSD test was applied to determine between which groups there was a significant difference. As a result of the test, a significant difference was observed only between



preparatory class students and third-year students ($p<.05$). No significant difference was observed between the other groups.

Another variable analysed in this study is gender. The distribution of participants according to gender is given in Table 3.

Sayfa | 128

Table 3.

Independent samples t-test results based on gender concerning participants' readiness for ERT

Gender	n	M	SD	df	t	p
Male	82	3.45	.82	409	2.00	.24
Female	329	3.26	.75			

When Table 3 is examined, it is observed that most participants are Female (N=329). However, it is seen that the mean of Female students ($3.26\pm.75$) is lower than the mean of Male students ($3.45\pm.82$). Independent samples t-test was applied to determine whether there was a significant difference between the gender of the students and their readiness for ERT. As a result, no significant difference was observed between genders ($t(409)=2.00, p=.24$).

After gender, another demographic information collected from the participants was their distance education experience. Data on students' experiences are presented in Table 4.

Table 4.

Independent samples t-test results based on participants' distance education experience scores

Experience	n	M	SD	df	t	p
Yes	343	3.36	.76	409	3.56	.88
No	68	3.00	.76			

When Table 4 is examined, it is observed that most of the students have distance education experience. In addition, it was observed that the mean of the students who answered Yes ($3.36\pm.76$) was higher than the mean of those who answered No ($3.00\pm.76$). An Independent samples t-test was applied to determine whether there was a significant difference between students' experiences and their readiness for ERT. As a result of the analysis, no significant difference was observed between genders ($t(409)=3.56, p=.88$). After the experience, the question "How do you rate yourself regarding computer usage skills" was asked to students to determine their self-perceptions of computer and technology use skills. The analysis of the responses to this question is shown in Table 5.

Table 5.

One way anova test results of perceived computer and technology usage skills level scores

Skills Level	n	M	SD	df1	df2	F	p
Beginner	71	2.69	.76	2	408	55.91	.00
Intermediate	265	3.29	.66				
Advanced	75	3.89	.69				
Total	411	3.30	.77				



When Table 5 is analysed, it is seen that the students see themselves as Intermediate (N=265), Advanced (N=75) and Beginner (N=71) in computer and technology usage skills, respectively. It shows that they have enough computer and technology usage skills not to experience difficulties in the distance education process. In addition, the One-way ANOVA test was applied to determine whether there was a significant difference among the groups. Then, a significant difference was found between the groups [F(2,408)=55.91, $p<.05$]. Tukey HSD test was employed to find out between which groups there was a significant difference. The test results are as in Table 6.

Table 6.
Tukey HSD test results among self-perceived computer usage skills groups

		<i>M_{diff}</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Beginner	Intermediate	-.59*	.09	.00
	Advanced	-1.19*	.11	.00
Intermediate	Beginner	.59*	.09	.00
	Advanced	-.60*	.08	.00
Advanced	Beginner	1.19*	.11	.00
	Intermediate	.60*	.08	.00

When Table 6 is analysed, it is observed that there is a significant difference between the Beginner, Intermediate and Advanced groups ($p<.05$). Finally, the distribution of the devices used by the students in ERT was analysed. The distribution of the devices used is shown in Table 7.

Tablo 7. Device used

Device	n	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Mobile Phone	268	3.15	.77	2	408	14,35	.00
Computer	129	3.58	.69				
Tablet	14	3.41	.54				
Total	411	3.30	.77				

When Table 7 is examined, it is seen that students mostly use mobile phones (N=268) in ERT. It is followed by Computer (N=129) and Tablet (N=14). In addition, One Way ANOVA test was applied to determine the significant difference among the groups. Accordingly, a significant difference was observed between the groups [F(2,408)=14.35, $p<.05$]. Tukey HSD test was applied to determine between which groups there was a significant difference. The test results are as in Table 8.

Table 8.
Tukey HSD test results between groups

		<i>M_{diff}</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Mobile Phone	Computer	-.42*	.08	.00
	Tablet	-.25	.20	.43
Computer	Mobile Phone	.42*	.08	.00
	Tablet	.17	.21	.68
Tablet	Mobile Phone	.25	.20	.43
	Computer	-.17	.21	.68



When Table 8 is examined, the effects of the devices used in ERT on readiness were analysed, and a significant difference was observed between the groups. Accordingly, a significant difference was observed between mobile phones and computers ($p < .05$). After the demographic findings, the participants' responses to the scale questions were analysed. The results of the analysis are shown in Table 9.

Sayfa | 130

Table 9.
Students' ERT readiness scores

Computer/Internet self-efficacy		n	SD	M
1	I feel confident in performing the basic functions of Microsoft Office programs.	411	1.13	3.10
2	I feel confident in my knowledge and skills of how to manage software for online learning.	411	1.08	3.06
3	I feel confident in using the Internet (Google, Yahoo) to find or gather information for online learning.	411	1.03	3.52
Mean				3.23
Self-directed learning				
4	I carry out my own study plan.	411	1.07	3.38
5	I seek assistance when facing learning problems.	411	1.00	3.55
6	I manage time well.	411	1.13	2.87
7	I set up my learning goals	411	1.02	3.57
8	I have higher expectations for my learning performance.	411	1.00	3.80
Mean				3.43
Learner control (in an online context)				
9	I can direct my own learning progress.	411	1.21	3.02
10	I am not distracted by other online activities when learning online (instant messages, Internet surfing).	411	1.31	2.46
11	I repeated the online instructional materials on the basis of my needs.	411	1.13	3.55
Mean				3.01
Motivation for learning (in an online context)				
12	I am open to new ideas.	411	1.08	3.73
13	I have motivation to learn.	411	1.18	3.28
14	I improve from my mistakes.	411	1.17	3.43
15	I like to share my ideas with others.	411	1.29	3.11
Mean				3.39



Online communication self-efficacy				
16	I feel confident in using online tools (email, discussion) to effectively communicate with others.	411	1.20	3.37
17	I feel confident in expressing myself (emotions and humor) through text.	411	1.20	3.39
18	I feel confident in posting questions in online discussions.	411	1.25	3.16
Mean				3.30
Overall Mean				3.27

As seen in Table 9, the overall mean of the scale was above the arithmetic mean of the scale ($X=3.27$). The means of the five sub-factors of this scale were distributed between 3.01 and 3.43. The factor with the highest value ($X=3.43$) was "Self-directed learning". The items in this factor ranged from 3.80 (I have higher expectations for my learning performance) to 2.87 (I manage time well). The factor with the lowest value was "Learner control (in an online context)". The items in this factor ranged from 3.55 (I repeated the online instructional materials based on my needs) to 2.46 (I am not distracted by other online activities when learning online (instant messages, internet surfing)).

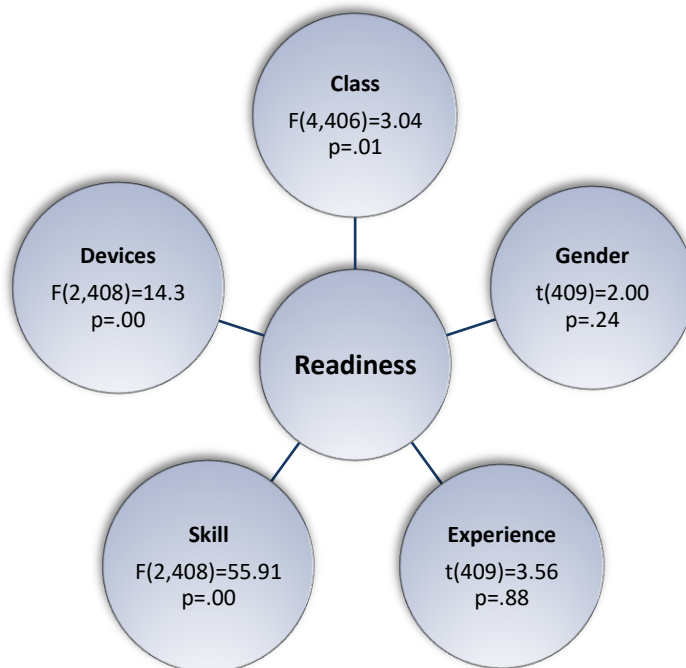


Figure 1. Visualization of the results of the first research question

RQ2. What are higher education students' metaphorical perceptions of ERT?

At the end of the data collection process, from the answers given by the participants, 182 different metaphors regarding "ERT" were collected. Next, the explanations given with the metaphors were analysed through content analysis. As a result, two main categories emerged: positive



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150.

Araştırma Makalesi / Research Paper

perceptions of ERT and negative perceptions of ERT. To illustrate, six sub-categories were generated in the positive perceptions of ERT category, while eight sub-categories appeared in negative ones.

To elaborate further, 62 participants have positive opinions about ERT, while 120 have negative ones. The primary positive metaphors are given in the following:

"the sea, hospital, water, bridge, a boat with a certain route, a field, a basic need, a pen and book, private lessons, working in a home office, an innovative way, therapy, complementary education, a productive activity and a stress-free job"

In addition to positive metaphors, the main negative ones are presented in the following as:

"explaining the beauty of the rainbow to a blind person, compulsory substitution, foreigner, arranged marriage, doing housework, walking on a muddy road, a challenging activity, puzzle, rowing against the current, a bad job, basketball, a troubled process, despair, a robot, an unsalted meal, cold tea, colouring a white page white, the sound of a drum, blindness, a book read without understanding, an orphan child, expatriation, a pile of hollow pages, a mortar and pestle, a pretzel, a child growing up without a mother, an artificial child growing up without a mother, a flower growing without taste or affection, a practice full of inequalities, a harmful method of work, a leaf blowing in the wind"

The conceptual sub-categories on the participants' favourable views of ERT are first discussed in the subsequent section, followed by the conceptual sub-categories referring to participants' negative perspectives of ERT.

a) Positive perceptions of ERT

This main category comprises sub-categories that bring together the positive perceptions of the participating students about ERT. They are listed in order of the frequency of citation: effective (n=18), flexible (n=15), enhancing (n=15), supporting (n=11), pleasant (n=7), and equal (n=6). In the next section, each sub-category that emerged is discussed in turn.

1.1. Effective

This sub-category was formed by bringing together the metaphors referring to the participants' perceptions that ERT is an effective way of education for them. The most frequently repeated metaphors in it are comprehensive (n=5), providing rich information (n=4), developing (n=3) and contemporary (n=2). When these metaphors are considered, it can be said that students perceive ERT as a comprehensive way that allows them to improve themselves by giving basic and rich information that aligns with the age's needs. The following quotations exemplify the views of the students as follows. "ERT is like a hospital because our distance education hospital is full of excellent doctors (respected teachers). Although we have many health (education) problems, our doctors know the best medicine (knowledge) that our body needs and inject it day by day without wasting time, so we do not doubt that our health (education) is in safe hands and that the medicine (knowledge) we take safely



prepares us for a long life journey, so we take medicine (knowledge) given by our doctors every day with determination and peace of mind for our health (education)" (P (Participant), 26).

1.2.Flexible

This sub-category is related to the flexible time, space and opportunities ERT offers students. It consists of 15 metaphors. These are flexible in terms of hour (n=5), economical in terms of time (n=5), and flexible in terms of place (n=5). For example, participant 143 expressed the flexibility offered by ERT in terms of time with the following words: "I think ERT is like a home office. You can organise your lesson hours according to yourself. You can benefit from all the good features of your home". Furthermore, students were found to believe that ERT is more economical in terms of time; that is, it does not take much for the students to take and complete the course. The following quotation exemplifies the situation: "I think, ERT is like a therapy because the student takes lessons whenever he/she wants. Since he/she is at home, he/she does not waste time on things like going to school. He/she attends the lesson and learns without spending much time". (P, 82) Finally, students explained the flexibility of ERT by referring to the place of instruction. Based on these findings, students perceive ERT as flexible since it allows them to take classes anywhere they choose without leaving their comfort zone. The following excerpt explains the situation: "In my opinion, ERT is like an innovative education system because we can participate in it independently of time and place, without the obligation to come to the campus, wherever we want, without leaving from our comfort" (P, 95).

1.3.Supporting

This sub-category provides information regarding how helpful ERT is to them. There are 15 metaphors in this category, including comprehensive (n=5), instructional (n=5), being able to listen to the lectures again (n=1), and personalized learning (n=1). Students thought ERT supported them in their personal and academic endeavors. Additionally, some participants believed that ERT was more informative since it enabled students to replay the lectures and advance at their speed. Based on these results, it might be claimed that students view ERT as a supportive component of their learning because of its complete structure, the possibility for students to listen to the lecture again, and the improved learning outcomes. These extracts demonstrate how students view ERT to be supportive. "In my opinion, ERT is like water. Because just as water meets the lifelong needs of people, ERT meets their interests, abilities and needs throughout their lives. It facilitates personal and professional development" (P,18).

1.4.Comfortable

When the metaphors within this sub-category were analyzed, it was seen that the participants attributed different meanings to ERT while stating that it is comfortable for the students. Some students stated that ERT is easy to implement (n=2) and does not cause physical fatigue, while others mentioned that ERT context takes place in a stress-free environment (n=2) and is cost-effective (n=1). These findings suggest that the students regard ERT as a form of education that is both cost-effective and easy to implement and does not cause physical fatigue, so this situation causes students to perceive ERT as a comfortable, stress-free instruction. The following quotation exemplifies these views of the participants. "I think ERT is like a stress-free job. Because we are not afraid of the teacher as in



face-to-face education, or unfortunately, there is no pressure from our classmates. We are taught in a more relaxed, less stressful environment. This is more useful for me (P, 5).

1.5. Equal to face-to-face education

This category includes metaphors through which the participant students put ERT and face-to-face education in the same category. They are dependent on student effort (n=4), requiring teacher knowledge (n=1), and bringing main objectives to the student (n=1). First, the students stated that teachers should have sufficient technical, field, and pedagogical knowledge specific to ERT to carry out it influentially, as in face-to-face education; only in this way can an efficient teaching/learning process be carried out. The following quotation exemplifies this idea of the students. "I think ERT is like a job needing knowledge. A guide is needed to make it work. Although ERT seems comfortable and easy, the most important part is that teachers should have sufficient knowledge about implementing ERT. It is almost impossible to do it fully without teachers who are knowledgeable about the subject. (Participant 3). In addition, participants believed that student effort is significant for success in ERT, just like in face-to-face education. They stated that ERT does not decrease student responsibility and that student effort is a priority for success. Participant 14 exemplifies the situation: "In my opinion, ERT is like a boat in the sea on a long route. In this sea, while some can come to the end of the road more easily and quickly like a ship, some will complete the road in a difficult and long time like a boat. So everything depends on the effort of us, the students. If we try, we can travel faster like a steamer, but if we act relaxed, it may take time to reach our goals".

1.6. Improving

The last sub-category referring to the participants' positive perceptions of ERT is improving ERT. It includes metaphors reflecting the participant students' perceptions that ERT also develops students in extracurricular areas. In terms of frequency of citation, these metaphors are: providing the opportunity to do personal activities (n=2), providing the opportunity to fulfil other responsibilities (n=2), and developing digital literacy (n=1). Firstly, students stated that ERT gives them a concise presentation of what they need to learn. As a result, it enables students to spare time for themselves or focus on other things that can develop them. The following excerpt explains the situation: "I think ERT is like knitting the knitting with a recipe. Because we have books, all we must do is read and study the lectures' notes. People can take time for themselves and calm down. For example, I can do sports because I have time, I read books. This form of education allows us to do these things; it is not very intense" (P, 55).

In addition, students thought that ERT improves their digital literacy levels. They thought they could increase their digital literacy levels by using the internet intensively and effectively during ERT and by carrying out educational activities using technological tools. The following excerpt illustrates the situation. "I think ERT is like a vitamin supplement. Thanks to ERT, I have improved myself in many areas. For example, first, I can now use technology more effectively for my educational purposes. My awareness has increased in this regard. Digital tools are essential" (P, 57). Considering these results, it can be said that ERT not only improves students' ability to use technology by supporting them in the academic field but also provides the opportunity for students to develop themselves in different areas by directing them to extracurricular activities with increased energy and time since it does not contain unnecessary applications.



b) Negative perceptions of ERT

This main category consists of sub-categories that bring together the negative perceptions of the participants regarding ERT. These are listed in the order of frequency of citation as follows: insufficient (n=46), ineffective (n=40), hard-to-attend (n=19), unsystematic (n=13), compelling (n=13), so-called education- ERT (n=11), limited (n=5) and ERT involving inequality (n=2). In the negative metaphors, some connotations drew attention to comparisons somehow linked to face-to-face education regarding whether ERT leads to learning, the difficulty of conditions and inequality of opportunities. Based on these findings, it can be concluded that most participants had a negative perspective of ERT.

1.1. Insufficient

This category includes metaphors reflecting the participants' perceptions that ERT is inadequate in carrying out their educational activities and achieving their instructional goals. The most frequently repeated metaphors in this sub-category are deficient (n=9), useless (n=6), not taken seriously (n=6), and unresponsive to student needs (n=4). To elaborate, it was found that ERT did not meet students' needs and that it had many deficiencies, especially in terms of application. Therefore, participants had a perception that ERT was not useful. Furthermore, it was found that ERT did not provide students with learning-based affective satisfaction, thus causing a lack of concentration and causing this way of education not to be taken seriously by students. For these reasons, the participant students think that ERT is insufficient. The following excerpts exemplify the views of the participants as follows. "In my opinion, ERT is like a pile of empty pages. Because it does not help us in practice, it is only a period when the internet is active (P, 112).

1.2. Ineffective

This sub-category consists of metaphors revealing students' perceptions that ERT is ineffective. Some of these metaphors are those that offering artificial learning environments (n=7), lowering the level, regressive (n=5), and not causing learning (n=14). According to the participants, ERT does not work because during ERT, students cannot see the physical movements, such as gestures, that enable the teacher to convey his/her expressions more effectively and make his/her messages more understandable. Furthermore, participants perceive that ERT offers them artificial learning settings that inhibit new learning, resulting in a decline in their knowledge level. These excerpts illustrate how participants perceive ERT as ineffective. "I think ERT is like an artificial program like Duolingo because applications like Duolingo offer machine-learning environments. Learning a language through these programs depends on one's will and effort. It does not offer a real learning environment. But face-to-face training is realistic" (P, 69). "I think ERT is like eating without salt. Because we are far away and cannot interactively learn in the classroom, just as we cannot enjoy the food without salt, we cannot learn anything in this system, even though we seem to be learning" (P, 10).

1.3. Hard-to-attend

Some of the frequently repeated metaphors in this sub-category are ignoring equality of opportunity (n=5), being directly affected by environmental factors (n=4) and being affected by



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150.

Araştırma Makalesi / Research Paper

financial impossibilities (n=8). First, participants see ERT as a mode of education in which students experience difficulties and is challenging to participate in and benefit from. To explain further, to students, ERT is a way of education that can be directly affected by the financial conditions of the students and the environmental factors in which s/he is located. As a result, it is directly affected by factors such as student's responsibility to do housework at home, the duties of taking care of family members, lack of technological equipment, internet facilities, and lack of stable electricity. The following excerpt exemplifies these findings. "ERT is a difficult task because some students have sick family members to take care of elderly parents to look after (like me). Because of such problems, I could not attend classes, I missed the exams, and sometimes I could not fully participate in the classes. Not everyone has the same opportunities. Village conditions are terrible; it rains constantly, and the electricity is cut off" (P, 43).

1.4. Unsystematic

This section contains metaphors indicating that participants regard ERT as a type of education lacking a specific structure and program and applied randomly. Frequently repeated metaphors in this sub-category are without feedback (n=7), unplanned (n=3), having no rules (n=2). Based on the participants' explanations, it is understood that there are no rigorous rules and no attendance requirements for students. They see ERT as an unsystematic way of instruction that does not encourage students to learn, study, or receive feedback. As a result, students perceive that they cannot profit from this way of education, and permanent learning cannot occur. The participant 149's explanation exemplifies the situation: "In my opinion, ERT is like wandering around because the student does not have a certain order and does not know exactly what to do. In addition, since the student does not have to attend a lesson or study, he behaves as he wishes and does not care about his lessons. As a result, learning does not take place, and there is no development".

1.5. Compelling

This category consists of metaphors bringing together students' thoughts that ERT is a challenging form of education for them. It includes metaphors such as requiring effort (n=4), burdening students with too much responsibility (n=3), very intense (n=3), unusual (n=2). The participants think ERT is different from the way of education that they are used to and requires more effort from them as it imposes more responsibilities on students than face-to-face education, which makes their learning processes quite intense. The quotation that exemplifies the situation is as follows. "I think ERT is like a manual orange juicer. Hand-held orange juicers require more effort and energy, but we end up with less orange juice. Likewise, learning something in online education is difficult and laborious, and what we can learn is limited" (P, 106).

1.6. So-called education

This sub-category indicates that the participants perceive ERT as a way of obligatory application, only to show that education continues. Some of the frequently repeated metaphors are applied to seem to be practice (n=5), a compulsory practice (n=3), unknown subject (n=2), below expectations (n=1). Participating students see ERT as an educational way adopted to continue education as an alternative to face-to-face education due to the compulsory situation about which neither the students nor the teachers know. Participant 4 expresses his/her thoughts on the subject



as follows. "ERT is like forced substitution because it was included in our lives with great expectations in times of trouble. However, we did not see the desired and expected success. It is a form of education, which is never preferred under normal conditions, just for doing it". It shows that the participants do not support ERT and see it as a form of education that is applied in difficult times and carried out only not to seem to stop educational activities.

1.7.Limited

This sub-category expresses the idea that ERT has some limitations for students. Some of these metaphors are far from reality (n=2), limited regarding what students can do (n=1), and restricted content (n=1). First, the participants stated that due to the shorter course duration in ERT, there occur restrictions on the course content, and students continue with new topics without fully understanding the previous subject. This finding suggests that these restrictions in the course content may have caused ERT to be perceived as a way with some limitations. Participant 53 thinks about this finding as follows. "I think ERT is like despair. Because the possibilities are limited. Since the lesson time is short, the activities we can do are limited, and unfortunately the lessons are not very effective".

Additionally, in connection with the previously mentioned result, it was found that the students regard ERT as insufficient and limited in terms of what they should do during the lesson. All these findings may suggest that since the students cannot be exposed to sufficiently rich course content due to the short course duration in online lessons; as a result, they are not faced with much to do in the courses. Participant 67 has an explanation in line with this result "I think, ERT is like drumming because drums sound only good when you are far away. We cannot interact with the teacher on the computer or attend lesson with our friends. We only attend and leave the classes, the lessons are short, and the teacher explains the important points. It is like a monologue, and naturally, I cannot get the output I expect from this training".

1.8.Involving inequality

This sub-category consists of metaphors that express the inequality among students in ERT. These metaphors are low distinctiveness (n=1) and ignoring differences in opportunities (n=1). Firstly, the participants stated that the assessment and evaluation of ERT contain inequality. According to the participants, exams in ERT are suitable for cheating. The grades taken from these exams do not reflect the truth. In other words, online exams cannot distinguish between those who know and those who do not know - those who study and those who do not. However, as a result of the exam, it was found that the participants, who thought that inequality occurs when everyone is treated equally, generalized these thoughts to online education. The following excerpt exemplifies the result as follows. "In my opinion, ERT is like an application where inequalities arise because many students do not study and attend classes. I took notes, studied hard, and answered the exams using my notes, but everyone could answer the questions although they did not study sufficiently. I know this. They cheated and everyone got the same reaction from the lecturers. The students who studied hard and didn't study were put in the same pocket" (P, 5). In addition, from the participants' statements, it was found that ERT ignores the difference in opportunities among the students.

Moreover, although the participants differ among themselves in terms of socio-economic conditions, it can be said that the students' similar and compulsory expectations of lecturers, as if

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150 .
Araştırma Makalesi / Research Paper



everyone had equal conditions in ERT, have caused students to perceive it as a form of application that includes inequality. The following extract explicates the findings as follows. "I think ERT is like a system full of inequalities. Because every student who receives it may not be as comfortable at home as at school, for this situation, the lack of studying environment, the necessity of working in a job and material deficiencies are the most basic problems" (P, 77).

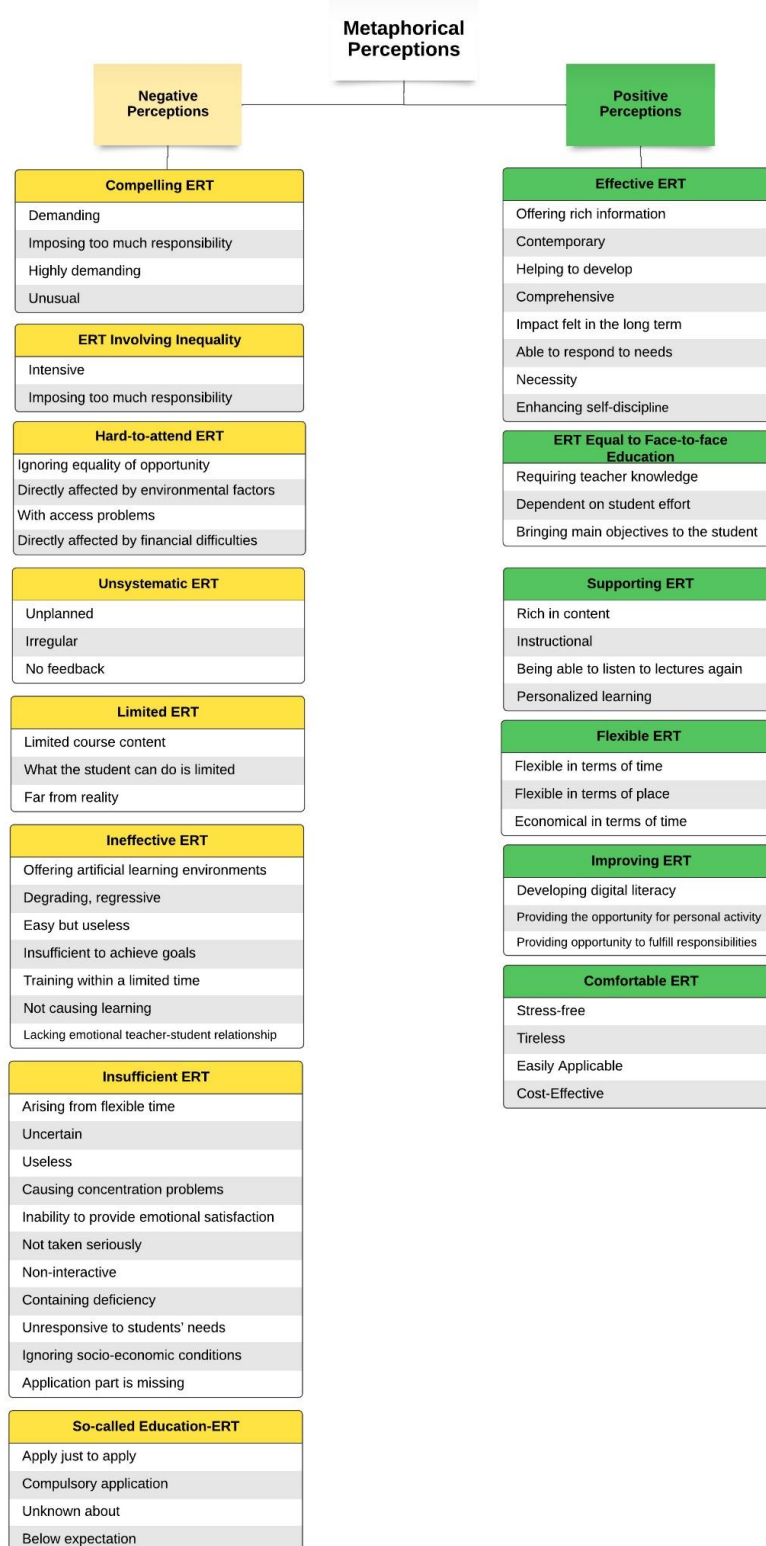


Figure 2. Summary of the results of the second research question



Discussion and Conclusion

The study aimed to determine EFL students' readiness and metaphorical perceptions of ERT. For this purpose, a scale was used to determine the readiness of 411 higher education students for ERT. Again, 182 of these students were interviewed to determine their metaphorical perceptions.

ERT readiness of higher education students

The more prepared the students are for the educational process or the faster they adapt to the new environment, the better their learning outcomes will be (Tu, 2002). Therefore, to design effective online learning environments, the characteristics of the target audience should be carefully considered and understood (Çiğdem & Yıldırım, 2014; Hartley & Bendixen, 2001; Hung et al, 2010). For this reason, demographic information about the participants' readiness for ERT was collected and analyzed. The first question regarding demographic information was the grade level of the participants. In the analysis conducted according to the grade levels, it was observed that there was a significant difference ($p < .05$). In the Tukey HSD test conducted to determine between which groups there was a significant difference, it was observed that there was a significant difference between the preparatory class and the third grade. At the same time, there was no significant difference between the other groups. It was also observed that 3rd and 4th grade students had higher evaluation scores. This situation is practical because students take compulsory standard courses conducted through ERT in lower grades (Saritaş & Barutçu, 2020). In addition, it is stated that encountering technology at an early age and having this experience at the secondary education level can affect readiness for distance education (Joosten & Cusatis, 2020). As in our study, significant differences between groups were observed in various studies in the literature according to grade level (Chung et al., 2020; Öner et al., 2018; Yakar & Yakar, 2021). On the contrary, it was also observed that there were studies in which no significant difference was observed between groups at grade level (Ateş & Altun, 2008; Hung et al., 2010).

In the study, the effect of gender on students' readiness for ERT was examined. No significant difference between genders was observed between the groups ($p > .05$). In the literature, it is seen that there are various studies with the same results as this study (Chung et al., 2020; Sakal, 2017; Ünal et al., 2021; Tang et al., 2021; Yakar & Yakar, 2021). However, it was also revealed that various studies differ from our study in terms of gender (Adams et al., 2022; Mirabolghasemi et al., 2019; Rafique et al., 2021; Reyes et al., 2021; Scherer et al., 2021; Turgut & Balbağ, 2017). This difference in students' readiness for ERT based on gender can be explained by the fact that women and men have different learning styles and preferences (Zine et al., 2023).

Another demographic question asked to the participants was the distance education experience. Most of the students ($f=343$) answered yes to this question, and it was revealed that they were supervised about distance education. Accordingly, the existence of a significant difference between students with and without distance education experience was determined, and no difference was found between the groups ($> .05$). There are studies with similar findings to this study (Adnan & Yaman, 2017; Paechter et al., 2010), contrary to this study, there are also studies in the literature where experience has a positive effect on readiness in distance education (Yakar & Yakar, 2021).



It was observed that the students mainly answered Intermediate level (f=265) to the question about their perception of computer and technology use skills. In the analysis between Beginner, Intermediate and Advanced levels, it was observed that there was a significant difference between the groups ($p<.05$). In other words, it can be said that students are more ready for ERT as their computer and technology skills increase. Adnan and Yaman (2017) explained this situation as technological skills significantly differed, especially in males. It can be said that the use of internet technologies affects online learning (Ünal et al., 2021). Similarly, the literature has stated that daily internet use is related to readiness for distance education (Firat & Bozkurt, 2020; Smith et al., 2003). It can be related to understanding the dynamics of online learning environments (Vonderwell & Savery, 2004). Similarly, it can be said that university students are generally competent in the use of technology because they are exposed to technology-rich environments today (Chung et al., 2020). Alqurashi (2016) and Tsai et al. (2020) concluded that computer self-efficacy is essential for online learning and significantly related to students' success.

It was observed that the students participating in the study generally used mobile phones (n=268) in ERT. The widespread use of mobile phones can explain this situation. In addition, mobile phone was followed by Computer (n=129) and Tablet (n=14). In the analysis conducted to determine the significant difference between the devices used, it was observed that there was a significant difference between mobile phones and computers ($p<.05$). In the study conducted in the literature, almost half of the students had mobile phones and computers, and almost all of them had internet access (Ünal et al., 2021). Firat and Bozkurt (2020) revealed that there is a relationship between readiness for online learning and the technological devices preferred by students. In our study, the authors found the most preferred smartphones to have the highest correlation with online learning readiness. It aligns with research suggesting that ability and confidence in technological devices are associated with online learning (Tang & Lim, 2013). In contrast to our study, we also see that studies reveal that using different devices does not affect readiness (Torun, 2020).

Finally, the distance education readiness scale score was above average ($X=3.27$). In the literature, similar studies were found in which students were ready for ERT by scoring above the average (Adnan & Yaman, 2017; Chung et al., 2020; Firat & Bozkurt, 2020; Sarıtaş & Barutçu, 2020; Ünal et al., 2021; Yakar & Yakar, 2021). Rafique et al. (2021) stated that students are sufficiently ready for ERT. As a result of the increased use of information and communication technologies in all areas of our lives (Aktaş & Çaycı, 2013), the fact that many students have information and communication technologies skills (Haznedar, 2012) may be effective in the high level of students' e-learning readiness. In addition, this situation can be explained by the fact that students gained experience in distance education during the Covid-19 pandemic (Sarıtaş & Barutçu, 2020; Yakar & Yakar, 2021). On the contrary, it is also possible to come across studies where readiness in distance education is below average (Chung et al., 2020).

Higher education students' metaphorical perceptions of ERT

This part demonstrates qualitative findings derived from metaphor analysis. It provides an in-depth understanding of the phenomena of ERT from the eyes of the learners and adds to a better understanding of EFL learners' perspectives of ERT. According to analysis, negative codes outnumbered the positive codes, showing that negative perceptions of ERT are more prevalent, suggesting a general dissatisfaction and discomfort with ERT.



Firstly, it can be said that the participants in the study could not participate effectively in ERT due to the problems related to the internet infrastructure and the inability to have the necessary technological tools due to financial impossibilities. As a result, they had a negative perception towards ERT. Similar results were obtained in the literature, and it was stated that financial opportunities and necessary technological equipment support should be provided to facilitate students' access to ERT by increasing the quality of internet infrastructure (Dolmacı & Dolmacı, 2020; Elkatmış & Tanık, 2022). These results show that the financial opportunities that students have affect the quality of their benefits from ERT, and this situation determines their' perceptions of ERT to a great extent. In other words, it can be said that the better conditions in ERT students have , the more favourable opinion about ERT they have. Also, Aksoy et al. (2021) have found that differences among students regarding internet access and technological gadgets negatively affect students' access to equal opportunities and equality in terms of ERT. In addition, according to the participants, ERT is a complex mode of instruction that is difficult to participate in. Students reported that they do not have sufficient infrastructure to use ERT effectively and that not all students have equal opportunities in terms of technological tools. It can be said that such difficulties led students to perceive ERT as a complex challenging to participate in.

Participants also stated that ERT is inefficient. It is assumed that two different sources shape this perception of inefficiency. The first one is related to the teachers. Participant students think that teachers do not have the digital competence to carry out this mode of instruction effectively, and this situation negatively affects their learning processes. Similar results were found in the study conducted by Çay and Tanriseven (2022). In the study, preparatory class learners considered ERT inadequate and associated this inadequacy with the teacher. The fact that they saw their teachers as inadequate in ERT caused them to generalise this situation and think ERT was inadequate for them to achieve their goals. In addition to these, Sağlamel and Çetinkaya (2022) figured out that students perceive ERT as inefficient and limited due to the fact that teachers need support and training to enhance their digital literacy and adapt their knowledge into ERT context. Again, in Demirbilek's (2021) study, inefficiency was associated with the ability of teachers or distance education practitioners, and the emphasis was on students' acquisition of new roles and skills related to distance education. Therefore, we can say that the mindset of ERT is also determined by the ability of teachers to teach in this mode of instruction. Based on this, it can be said that teachers' teaching by using technology effectively causes students to benefit from this process and develop positive thoughts towards ERT.

Another result of the analysis, which refers to students' negative metaphorical perceptions of ERT, is that ERT is ineffective. According to them, ERT is ineffective in helping students achieve the target outcomes and does not help them enough in permanent learning. We can say that the metaphors formulated by the students, such as "unsalted food, remote relationship, video WhatsApp conversation with family", show a feeling of incompleteness or a missed element. In addition, while defining ERT with metaphors, students frequently used the metaphor of "artificial". Based on these, it can be indicated that these students compare ERT with in-person education and regard ERT as ineffective. Similar artificial metaphor was found in Bozkurt's (2020) study. Considering these, it can be said that ERT, unlike in-person education, offers students an artificial learning environment, according to students, and this situation causes them to feel that ERT is ineffective in some way.



Another finding regarding negative perceptions ERT is the lack of interaction. Students stated that they could not progress in synchronous lessons, especially during speaking lessons, because they could not communicate sufficiently with their teachers and classmates. Similar results on the subject have been found in various studies (Dolmacı & Dolmacı, 2020; Aksoy et al, 2021; Çokyaman & Ünal, 2021; Sağlamlı & Çetinkaya, 2022). These studies also emphasise the importance of interaction and communication in ERT, and we can say that they shape the degree to which students benefit from ERT and, accordingly, their perceptions of ERT. Last but not least, since the participants found the measurement and evaluation practices in ERT inadequate, they thought that the measurements obtained as a result of these practices were not reliable and valid, which caused them to have a negative perspective on ERT. To clarify further, the lack of validity of assessment practices and problems related to reliability, such as cheating, constitute the basis for this perception. Sağlamlı and Çetinkaya (2022) revealed university students' conceptions of ERT and found that most participants had negative perceptions of ERT. Students found ERT troublesome due to inadequate exam security.

The analysis also revealed students' positive perceptions of ERT. The main positive perceptions that emerge are the flexibility of ERT, its viability and the fact that it increases students' ability to use technology and increases their digital competencies. Firstly, participants often perceived ERT as a flexible mode of instruction as it allows them to move at their own pace and in a flexible time and place. In this way, they stated they were more engaged in the teaching process and more effectively involved in teaching activities by not leaving their comfort zone. The same result was revealed by Çivril et al. (2018). The participants stated that ERT provided them with a more flexible learning environment, allowing them to progress at their own pace and create their study programmes. This led students to develop a positive perspective towards ERT. Again, Çokyaman and Ünal (2021) found positive perceptions of ERT in their study, and one of the main categories that led to this conclusion was flexibility. In other words, the fact that students had a flexible programme allowed them to carry out course activities at their own pace when they were ready to learn. Based on these results, it can be said that ERT helps students take responsibility for their own learning and make them more autonomous learners by providing them with a flexible schedule and enabling them to participate in the learning initiative at their own pace. Secondly, students have a positive perspective towards ERT, believing that it makes students more effective users by using technological tools. ERT can improve students' digital literacy with sufficient internet infrastructure and necessary technological tools.

Lastly, the participating students engaged in extra individual activities through ERT and realised that ERT is a helpful alternative to in-person education. It can be said that students who could not benefit from in-person education for various reasons developed a positive perspective on ERT because they thought that they would not be deprived of their education through ERT. As Çivril et al. (2018) indicated, online education can be a viable alternative for students with limited access to education, leading them to have learning opportunities.

As a result, a significant difference was found in terms of students' readiness for ERT according to their grade level, the device used, and their perception of computer and technology usage skill adequacy. There was no significant difference in readiness according to gender and distance education experience. It can be said that the students are ready for ERT because their readiness scores are above the average. It was also revealed that students had more negative perceptions towards ERT.



Suggestions

- It is suggested that disadvantaged students' readiness for ERT should be examined in terms of various variables (such as grade, gender, and self-perceived computer skills). On the basis of the students' views, it can be suggested that planning and implementations should be made to improve the digital competencies of pre-service English language teachers to increase the overall quality of teacher education programmes so that teachers can receive the education they need to benefit from distance education and deliver it effectively.
- Since the study underscores how crucial it is to consider students' viewpoints and experiences when developing and implementing distance education programs, institutions should improve the learning context for distance learners by addressing the issues and unfavorable opinions raised by students.
- The findings underscored the significance of communication and interaction among stakeholders in ERT. Therefore institutions should focus on creating an effective communication atmosphere to enhance students' learning experiences.



References

- Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pakistan Journal of Medical Sciences, 36*(COVID19-S4), S57.
- Acar, K. (2022). Perceptions of sport sciences faculty students regarding distance education during COVID-19 process: A metaphor analysis. *Kırşehir Faculty of Education Journal, 23*(2), 1764-1796. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1941388>
- Adams, D., Chuah, K. M., Sumintono, B., & Mohamed, A. (2022). Students' readiness for e-learning during the COVID-19 pandemic in a South-East Asian university: A Rasch analysis. *Asian Education and Development Studies, 11*(2), 324-339. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0100>
- Adnan, M., & Yaman, B. B. (2017). Engineering students' expectations and readiness for e-learning availability and satisfaction levels. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 8*(2), 218-243. <http://dx.doi.org/10.16949/turkbilmat.280165>
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Higher education students' perceptions of distance education during the coronavirus (covid-19) pandemic. *AUJEF, 5*(3), 285-308. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1651651>
- Aktaş, C., & Çaycı, B. (2013, November). *Yeni enformasyon ve iletişim teknolojilerinin sosyal hayattaki rolü [The role of new information and communication technologies in social life]*. 1st International Symposium on Media Studies. Antalya/Türkiye. <http://web.hitit.edu.tr/dosyalar/yayinlar/canayumunc@hititedutr221020150D7P9Z0B.pdf>
- Akyıldız, S., & Yurtbakan, E. (2021). The views of school administrators and teachers about the coronavirus outbreak, the effects of the process on attitudes and behaviors, and investigation of distance education perceptions. *MANAS Journal of Social Studies, 10*(4), 2191-2203. <https://doi.org/10.33206/mjss.848566>
- Alan, Y. (2021). Metaphors of academics in Turkey for distance education. *International Journal of Progressive Education, 17*(4), 171-187. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.11>
- Alqurashi, E. (2016). Self-efficacy in online learning environments: A literature review. *Contemporary Issues in Education Research (CIER), 9*(1), 45-52. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i1.9549>
- Almahasees, Z., Mohsen, K., & Amin, M. O. (2021, May). Faculty's and students' perceptions of online learning during COVID-19. *In Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 638470). Frontiers Media SA.
- Alsancak Sırakaya, D., & Yurdugül, H. (2016). Investigation of online learning readiness level of teacher candidates: The sample of Ahi Evran University. *KEFAD, 17*(1), 185-200. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489159>
- Arthur-Nyarko, E., Agyei, D. D., & Armah, J. K. (2020). Digitising distance learning materials: Measuring students' readiness and intended challenges. *Education and Information Technologies, 25*, 2987-3002. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10060-y>
- Aslan, B. (2022). *Acil uzaktan eğitimde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between university students' readiness and satisfaction towards online learning in emergency distance education]*. [Master Thesis, Ege University]. CHE National Thesis Center.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Investigating preservice computer teachers attitudes towards distance learning regarding various variables. *Journal of Gazi University Gazi Faculty of Education, 28*(3), 125-145. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6746/90705>
- Atmaca, Ç. (2023). "Thinking about drinking tea but not drinking tea": Pre-service English teacher education during the COVID-19 pandemic in Turkish EFL context. *E-Learning and Digital Media, 20*(3), 207-223. <https://doi.org/10.1177/20427530231155722>
- Banit, O., Shtepura, A., Rostoka, M., Cherevychnyi, G., & Dyma, O. (2022, January). Students' Readiness to Distance Learning: Results of Research in the Institutions of Higher Education. In *Mobility for Smart Cities*



and Regional Development-Challenges for Higher Education: Proceedings of the 24th ICL2021, 1 (pp. 426-434). Springer International Publishing.

Benlioğlu, B., & Kesen Mutlu, A. (2022). Online education through the eyes of Turkish EFL instructors: A study on metaphorical perceptions. *Yıldız Journal of Educational Research, 7(2), 88-100.* <https://dergipark.org.tr/en/pub/yjer/issue/75131/1231854>

Borotis, S., & Poulymenakou, A. (2004). E-learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 1622-1629). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bozkurt, A. (2020). Images and perceptions of primary school students towards distance education during Coronavirus (Covid-19) pandemic: A metaphor analysis. *Uşak University Journal of Educational Research, 6(2), 1-23.* <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1229726>

Bozkus-Genc, G. (2022). Metaphorical perceptions of pre-service special education teachers towards distance education during the coronavirus (covid-19) pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 17(2).* <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/672>

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56(2), 81-105.* <https://doi.org/10.1037/h0046016>

Çay, T., & Tanriseven, I. (2022). Distance and face-to-face education from the perspective of preparatory year students: A metaphor study. *IJOESS, 13(50), 1494-1509.* <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3209>

Çetinkaya, N.C. (2021). *Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi [Investigation of Turkish teacher candidates' readiness levels for online learning]*. [Master Thesis, Akdeniz University]. CHE National Thesis Center.

Cheon, J., Cheng, J., & Cho, M. H. (2021). Validation of the online learning readiness self-check survey. *Distance Education, 42(4), 599-619.* <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1986370>

Chung, E., Noor, N. M., & Mathew, V. N. (2020). Are you ready? An assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 9(1), 301-317.* <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i1/7128>

Çiğdem, H., & Yıldırım, O. G. (2014). Effects of students' characteristics on online learning readiness: A vocational college example. *TOJDE, 15(3), 80-93.* <https://doi.org/10.17718/tojde.69439>

Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. Ö. (2018). Distance education perceptions of distance education students: A metaphor analysis. *Educational Technology Theory and Practice, 8(1), 39-59.* <https://doi.org/10.17943/etku.310168>

Çokyaman, M., & Ünal, M. (2021). Distance education perceptions of students and teachers during covid-19 epidemic: A metaphor analysis. *OPUS International Journal of Society Researches, 18(Special Issue), 1684-1715.* <http://doi.org/10.26466/opus.913396>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.

Demir Kaymak, Z., & Horzum, M. B. (2013). Relationship between online learning readiness and structure and interaction of online learning students. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13(3), 1792-1797.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017736.pdf>

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları [Metaphoric perceptions of university students on distance education]. *E-International Journal of Educational Research, 12(1), 1-15.* <http://dx.doi.org/10.19160/ijer.786303>

Doe, R., Castillo, M. S., & Musyoka, M. M. (2017). Assessing online readiness of students. *Online Journal of Distance Learning Administration, 20(1), 1-13.* <https://eric.ed.gov/?id=EJ1140361>

Dolmacı, M., & Dolmacı, A. (2020). The views of the university students from foreign language preparation program on synchronous distance education. *National Education Journal, 49(1), 657-684.* <https://doi.org/10.37669/milliegitim.782906>

Yavuz, M. & Kaplan, Y.U. (2024). Investigation of EFL students' readiness and metaphorical perceptions for emergency remote teaching . *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(1), 116-150.*

DOI. 10.51460/baebd.1395369



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Dönertaş, A. B., Akkaya, B., & Erkiş, T. A. (2022). In the covid-19 pandemic; metaphorical perceptions of administrators and teachers on the concepts of distance education, teacher and student. *Journal of Bayburt Faculty of Education*, 17(36), 1174-1206. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1145922>
- Elkatmış, M., & Tanık, M. (2022). Metaphorical perceptions of university students on distance education "The sample of Kırıkkale University". *Ahi Evran University Institute of Social Sciences Journal*, 8(1), 219-238. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030963>
- Fadhilah, F., & Husin, M. (2023). Student readiness on online learning in higher education: An empirical study. *International Journal of Instruction*, 16(3), 489-504. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16326a>
- Fer, S. (2011). *Instructional Design*. Anı Publication.
- Fırat, M., & Bozkurt, A. (2020). Variables affecting online learning readiness in an open and distance learning university. *Educational Media International*, 57(2), 112-127. <https://doi.org/10.1080/09523987.2020.1786772>
- Groves, R. M., Fowler Jr, F. J., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E., & Tourangeau, R. (2011). *Survey methodology*. John Wiley & Sons.
- Hartley, K., & Bendixen, L. D. (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational Researcher*, 30(9), 22-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X030009022>
- Haznedar, Ö. (2012). Üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin ve öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi [The investigation of undergraduate students' information and communication technology skills and attitudes to e-learning in terms of different variables] (Master Thesis, Dokuz Eylül University). CHE National Thesis Center.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.004>
- İbicioğlu, H., & Antalyalı, U. Ö. L. (2005). Opportunity, perception, motivation, and motivation in the success of distance education the effects of interaction factors: A comparative application. *Çukurova University Journal of Institute of Social Sciences*, 14(2), 325-338. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50240>
- Joosten, T., & Cusatis, R. (2020). Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180-193. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167>
- Karakuş, N., & Karacaoğlu, M. Ö. (2021). A close look at distance education: A metaphor study. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (10), 44-62. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009038>
- Kaya, S. (2020). Uzaktan eğitimde başarının önkoşulları [Prerequisites for success in distance education]. F. Tanhan & H.İ. Özok (Eds.). *Pandemi ve eğitim [Pandemic and education]* (ss. 145-158). Pegem Academy.
- Martin, F., Stamper, B., & Flowers, C. (2020). Examining student perception of readiness for online learning: Importance and confidence. *Online Learning*, 24(2), 38-58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260328.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Qualitative data analysis*. Pegem Academy.
- Mirabolghasemi, M., Choshaly, S. H., & Lahad, N. A. (2019). Using the HOT-fit model to predict the determinants of E-learning readiness in higher education: A developing Country's perspective. *Education and Information Technologies*, 24, 3555-3576. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09945-9>
- MoNE. (2020). *Minister Selçuk Announces Measures Taken in Education Against Coronavirus*. Ministry of National Education. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsiegitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Offir, B., Barth, I., Lev, Y., & Shteinbok, A. (2003). Teacher–student interactions and learning outcomes in a distance learning environment. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 65-75. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00162-8](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00162-8)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150 .
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Öner, S. Ç., Çelik, G., Habibe, B., Yeşil, Y., & Turfan, E. Ç. (2018). Evaluation of midwifery distance education students e-learning readiness. *Medical Sciences*, 13(1), 10-18. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.1.1>
- Özbay, Ö. (2015). The current status of distance education in the world and Turkey. *International Journal of Education Sciences*, (5), 376-394. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/562769>
- Öztürk, D. S., Öztürk, F., & Özen, R. (2018). The relationship between prospective teachers' readiness and satisfactions about internet-based distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 147-162. <https://doi.org/10.17718/tojde.382791>
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54, 222-229. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.005>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Pegem Academy.
- Rafique, G. M., Mahmood, K., Warraich, N. F., & Rehman, S. U. (2021). Readiness for online learning during covid-19 pandemic: A survey of Pakistani LIS students. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3), 102346. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102346>
- Reyes, J. R. S., Grajo, J. D., Comia, L. N., Talento, M. S. D., Ebal, L. P. A., & Mendoza, J. J. O. (2021). Assessment of Filipino higher education students' readiness for e-learning during a pandemic: A rasch technique application. *Philippine Journal of Science*, 150(3). <http://dx.doi.org/10.56899/150.03.34>
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299-315.
- Saban, A. (2008). Metaphors about school. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualisations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.017>
- Sağlamel, H., & Erbay Çetinkaya, Ş. (2022). Unraveling college students' conceptualisation of ERT: A metaphor analysis. *JETOL*, 5(3), 481-499. <https://doi.org/10.31681/jetol.1034422>
- Şahingöz, S. A., & Öztürk, B. (2021). Food and drink preferences of individuals in the process of normalising the covid-19 epidemic. *Haliç University Journal of Social Sciences*, 4(2), 187-214. <https://dergipark.org.tr/en/pub/husbd/issue/65738/795968>
- Sakal, M. (2017). Investigation on the demographic characteristics of readiness levels of online educated students. *Journal of Social Sciences and Humanities Researches*, 18(39), 81-102. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/453771>
- Samson. P. (2020). *The coronavirus and class broadcasts*. Educause Review Magazine. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/the-coronavirus-and-class-broadcasts>
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Digital transformation in education and students' readiness to learn online: A research on Pamukkale University students in the period of pandemic. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22. <https://doi.org/10.34231/iuyd.706397>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready?. *Computers in Human Behavior*, 118, 106675. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>
- Sekyere-Asiedu, D., Mashkin, N. A., Mochelevskaya, E. V., Petrova, M. G., & Zheltukhina, M. R. (2022). Determining the readiness of the mechanical engineering programme candidates for distance education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 12(2). <https://doi.org/10.3991/ijep.v12i2.29319>
- Smith, P. J., Murphy, K. L., & Mahoney, S. E. (2003). Towards identifying factors underlying readiness for online learning: An exploratory study. *Distance education*, 24(1), 57-67. <https://doi.org/10.1080/01587910303043>
- Söğüt, A. (2020). Covid-19 pandemisi sonrası normalleşme sürecinin sürdürülebilirliğe etkisi [The impact of the normalization process on sustainability after the Covid-19 pandemic]. A. Kılıçer (Ed.), *Mühendislik ve*

Yavuz, M. & Kaplan, Y.U. (2024). Investigation of EFL students' readiness and metaphorical perceptions for emergency remote teaching . *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(1), 116-150.
DOI. 10.51460/baebd.1395369



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150.
Araştırma Makalesi / Research Paper

mimarlık bilimlerinde güncel araştırmalar [Mühendislik ve mimarlık bilimlerinde güncel araştırmalar] İn (s. 55-67). Ivpe Cetinje, Montenegro.

Tang, S. F., & Lim, C. L. (2013). Undergraduate students' readiness in e-learning: A study at the business school in a Malaysian private university. *International Journal of Management & Information Technology, 4(2)*, 198-204. <https://doi.org/10.24297/ijmit.v4i2.1900>

Tang, Y. M., Chen, P. C., Law, K. M., Wu, C. H., Lau, Y. Y., Guan, J., ... & Ho, G. T. (2021). Comparative analysis of Student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education, 168*, 104211. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104211>

Telli, S. G., & Altun, D. (2020). The coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research, 3(1)*, 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>

Telli, S. G., & Altun, D. (2021). Online learning during coronavirus (covid-19) pandemic period. *Journal of University Research, 4(2)*, 90-107. <https://doi.org/10.32329/uad.916837>

Telli, S. G., & Altun, D. (2023). The indispensability of online learning after earthquake in Türkiye. *Journal of University Research, 6(2)*, 125-136. <https://doi.org/10.32329/uad.1268747>

Topalak, Ş. (2022). Metaphorical perceptions of music teacher candidates about piano lessons in the online education process of the pandemic period. *TOJET, 21(4)*, 30. <https://doi.org/10.47750/jett.2023.14.04.004>

Torun, E. D. (2020). Online distance learning in higher education: E-learning readiness as a predictor of academic achievement. *Open Praxis, 12(2)*, 191-208. <https://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.12.2.1092>

Tsai, C. L., Cho, M. H., Marra, R., & Shen, D. (2020). The self-efficacy questionnaire for online learning (SeQoL). *Distance Education, 41(4)*, 472-489. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821604>

Tu, C. H. (2002). The measurement of social presence in an online learning environment. *International Journal on E-learning, 1(2)*, 34-45. <https://www.learntechlib.org/primary/p/10820/>

Turgut, F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme [Measurement and Evaluation in Education.]*. Pegem A Publishing.

Ulas, S. D., Kurt, H. İ., Bayindir, S., Cihan, Ö., Vural, Ö. F., & Basaran, M. (2021). Teachers' metaphoric perceptions of COVID-19 and school in the process of COVID-19. *Psycho-Educational Research Reviews, 10(3)*, 393-410. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.25

Ünal, N., Şanlıer, N., & Şengil, A. Z. (2021). Investigating the online learning readiness and evaluating the experiences of distance education among university students during the pandemic period. *Journal of Vocational School of Health Service, 9(1)*, 89-104. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.812109>

UNESCO. (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response>

Vonderwell, S., & Savery, J. (2004). Online learning: Student role and readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 3(3)*, 38-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1101894>

Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). Readiness of VET clients for flexible delivery including online learning. *Brisbane: Australian National Training Authority*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/33256>

WHO. (2020). *Pneumonia of Unknown Cause – China*. World Health Organisation. <https://www.who.int/emergencies/disease-outbreak-news/item/2020-DON229>

Yakar, L., & Yakar, Z. Y. (2021). Investigation of attitudes towards distance education and readiness for e-learning of education faculty students. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 17(1)*, 1-21. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.781097>

YÖK. (2020). *Press release (18.03.2020)*. Council of Higher Education. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>

YÖK. (2023a). *Press Statement by Erol Özvar, President of the Council of Higher Education, on the Spring Semester of 2022-2023 Academic Year (17.02.2023)*. Council of Higher Education.

Yavuz, M. & Kaplan, Y.U. (2024). Investigation of EFL students' readiness and metaphorical perceptions for emergency remote teaching . *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(1)*, 116-150.

DOI. 10.51460/baebd.1395369

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 116-150.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 116-150 .
Araştırma Makalesi / Research Paper



<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yok-baskani-ozvar-in-2022-2023-akademik-yili-bahar-donemine-iliskin-aciklamasi.aspx>

YÖK. (2023b). *Decisions taken by the General Assembly of Higher Education regarding the 2022-2023 Spring Semester Education Process (17.02.2023)*. Council of Higher Education. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekokretim-genel-kurulunca-2022-2023-bahar-yariyili-egitim-surecine-iliskin-alinan-kararlar.aspx>


Zine, M., Harrou, F., Terbeche, M., Bellahcene, M., Dairi, A., & Sun, Y. (2023). E-learning readiness assessment using machine learning methods. *Sustainability, 15*(11), 8924. <https://doi.org/10.3390/su15118924>



Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Yeniliklere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examining School Administrators' Views on Instructional Innovations

Sayfa | 151

Ramazan YİRCİ , Doç. Dr., Sütçü İmam Üniversitesi, ramazanyirci@gmail.com

Yaprak KÜRTÜL , Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yapraksahin89@gmail.com

Yunus KÜRTÜL , Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yunuskurtul46@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 26 Eylül 2023
Kabul tarihi - Accepted: 28 Şubat 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretimsel yeniliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma betimsel bir araştırma olup nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseniyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim- öğretim yılında Kahramanmaraş ili Andırın ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan, müdür ve müdür yardımcılarında oluşan toplam 20 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öğretimsel işlere daha çok zaman ayırmanın önemini bilmelerine rağmen bürokratik işlerin yoğunluğundan dolayı idari işlere daha çok zaman ayırdıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel yenilik bağlamında gelişimlerini sağlamak için ağırlıklı olarak hizmet içi eğitimlere teşvik ettikleri görülmüştür. Yöneticilerin kurumlarını geliştirmek için yaptıkları yenilik çalışmaları arasında ulaşılan bulgulardan biri ise eğitimde iyi örneklerle sahip olan okulların yakından takip edilerek yeniliklerin kendi okullarına uyarlanması olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada yenilikçi yöneticilerin özellikleri olarak yeniliklere açık olması, teknolojiye hakim olması, öğretim programlarını sık sık incelemesi, güncel yayınları ve eğitsel içerikleri takip etmesi ve iletişime açık olumlu bir okul iklimi oluşturması, öğretimsel bir lider olması ve model olması beklenmektedir. Araştırma bulgularından yola çıkılarak öğretimsel yenilikler konusunda iyi örneklerle sahip okul yöneticisi ve öğretmenlerinin ödüllendirilmesinin teşvik edici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticileri, Yenilik, Öğretimsel yenilik, Okul yönetimi.

Abstract. The purpose of this study is to explore the perspectives of school leaders on instructional innovations. The investigation is a descriptive study, utilizing a phenomenological design, which is one approach towards qualitative research. The research study group comprises 20 participants, including principals and assistant principals, who work in kindergartens, primary, secondary, and high schools located in the Andırın district of Kahramanmaraş province during the academic year 2022-2023. The researchers collected data using a semi-structured interview form. The descriptive analysis method was employed to analyze the data obtained from the participants. As a result of the research, it has been ascertained that although school administrators acknowledge the significance of allocating additional time for educational work, their workload is predominantly dominated by bureaucratic tasks. Therefore, school administrators mainly recommend in-service training for their teaching staff to foster their growth in terms of instructional innovation. The most frequent finding among studies of innovation undertaken by educational administrators to enhance their institutions' performance was the adoption of innovations tailored to their own schools, achieved by carefully observing schools with successful educational practices. In research, it is expected that innovative managers exhibit openness to new ideas, possess a strong grasp of technology, regularly review the curriculum, stay up-to-date with current publications and educational content, and act as instructional leaders and positive role models, fostering a communicative and welcoming school climate. Findings suggest that incentivising school administrators and teachers who showcase instructional innovation will be beneficial.

Keywords: School administrators, Innovation, Instructional innovation, School management.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. School leadership is influenced by various internal and external factors. The principal embodies the internal aspect of school leadership, spearheading the institution. They function as a social engineer who maintains equilibrium among all stakeholders in the school (Bursalıoğlu, 2021). Upon reviewing the literature, it appears that only a few studies explore instructional innovation and its interplay with administrative viewpoints. It is imperative to investigate the viewpoints of school administrators, who are responsible for school operations and must advance and inspire instructional innovation within the school environment. In this regard, this research aims to explore the perspectives of school leaders on instructional innovations. This study employs a phenomenological design, which is a form of qualitative research. Specifically, it is a descriptive study examining cases with limited available information, and it excludes any subjective evaluations (Lightning and Lightning, 2021).

Method. The qualitative research was conducted with 78 school administrators employed at 34 schools located in the Andırın district of Kahramanmaraş province, consisting of kindergarten, primary, secondary, and high schools. The study group was chosen through the maximum sampling method from available purposive sampling techniques. The research involved interviewing 32 administrators, with 24 of them providing positive responses. Four participants were excluded due to insufficient data. The study analysed the viewpoints of 20 school administrators who were anonymised as Y1 to Y20. The anonymity measure was taken to ensure confidentiality.

Result. The participants were questioned about the significance and lucidity of the interview questions with regards to diction and phrasing. The feedback affirmed the suitability of the interview format for its intended purpose. The information gathered from the preliminary phase was assessed along with the information obtained from the genuine phase. The collected data underwent content analysis using the Maxqda 2022 program for qualitative data analysis. School administrators spend most of their time on administrative tasks, with some teaching responsibilities and minimal involvement in financial affairs. Notably, boarding school administrators handle the majority of financial matters. It is customary for administrators to encourage in-service training for teachers at the start of their careers to ensure continual professional development at their institutions. It is apparent that numerous administrators give importance to scrutinising teachers' yearly and daily plans. Moreover, they closely monitor educational institutions that incorporate innovative pedagogical techniques to attain optimal educational outcomes. The provisioning of crucial infrastructure and equipment is one of the most frequently performed responsibilities by administrators. Another priority for administrators is the facilitation of guidance activities aimed at promoting student achievement. Practical applications are considered crucial by some administrators in their innovative research on student achievement. Innovative school administrators ought to exhibit several characteristics, with the most prevalent being a receptiveness to development and a proclivity for innovation. They are also accountable for ensuring the school is adequately equipped with materials and supplies, and for resolving any technical issues that arise.

Discussion and Conclusion. As important stakeholders in the school, administrators bear a significant responsibility for guaranteeing that education and training are efficient and effective. It is commonly

Yirci, R., Kürtül, Y. ve Kürtül, Y. A. (2024). Okul yöneticilerinin öğretimsel yeniliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 151-176.*
DOI. 10.51460/baebd.1366979

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper



held that the phrase "The school is as successful as its head teacher" highlights the lofty expectations that society has of education and training administrators. School administrators are perceived as the main force behind progress and should concentrate on innovative approaches. Administrators who adopt inventive pedagogical approaches and proactively implement them in their educational establishments are well positioned to steer their institutions towards triumph.



Giriş

Bilginin silah gücünden daha fazla etki alanına sahip olması, yeni bilgiyi üretecek nitelikli insan gücünün eğitim aracılığıyla yetiştirilmesi gibi sebepler eğitime verilen önemi artırmıştır. Eğitim bireyleri planlı bir şekilde hayata hazırlar. Bu durum devletlerin öğretim programlarına yansımaktadır. Öğretim ise okullarda daha planlı ve kontrollü şekilde yapılan etkinliklerdir (Özdemir, 2006). İçinde bulunduğumuz yüzyılda değişimler, yenilikler öğretim programlarına da yansımıştır. Örnek vermek gerekirse COVID-19 sürecinde eve kapanmaların başlamasıyla birlikte uzaktan eğitim sistemi daha çok yaygınlaşarak insan hayatına girmiştir. Böylelikle çağın gerektirdiği yeterlilikleri kazanabilmek için farklı öğretim yöntem ve teknikleri gelişmiştir. Bu durum inovasyon kavramını eğitim alanında daha fazla öne çıkarmaya başlamıştır.

İlk kez 1934 yılında ekonomi alanında Schumpeter tarafından kullanılan inovasyon, girişim konusundan bahsedilirken literatürde kullanılmıştır (Basılgan, 2011; Özerdem & Serin, 2022). Latince “innovatus”tan türeyen, İngilizcede “innovation” olan yenilik kavramı toplumsal, kültürel ve yönetim alanlarında yeni tekniklerden yararlanmasıdır (Uzkurt, 2008). Başka bir tanıma göre inovasyon “Değişen koşullara uyabilmek için toplumsal, kültürel ve yönetsel ortamlarda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanması” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2023). Bu kavram Türkçeye yenilik şeklinde geçmiştir. Oslo Kılavuzu’na (2005) göre ise eğitim alanında yenilik; “eğitim ve öğretim sürecinde yer alan tüm unsurların değerlendirilerek yenilik ve yaratıcılık basamaklarında gelişimin sağlanması, eğitim örgütlerinin yönetimi ve denetimi, yenilik ve değişimlerin hayata geçirilmesi gibi uygulamaları kontrol edebilen süreç ve sonuçlar” olarak tanımlanmaktadır. Genellikle yaratıcılık, icat, girişimcilik, değişim yönetimi yerine kullanılsa da yenilik bir süreçtir ve bir değişimin sonucudur (Memduhoğlu & Yılmaz, 2021). Uzkurt’a (2008) göre yeniliğin özellikleri; sürekli olması, yararlananların hayatında bir değişiklik yaratması, ekonomik ve sosyal yarar sağlaması, rekabet avantajı sağlaması, belirli bir kültürel sürecin ürünü olması, problem çözmede bir süreç olması, bölümler arasında bütünleşme ürünü olması, çevreye sağladığı uyum ve onunla tamamlanması, sosyal bir varlık olarak yayılmacı bir yönünün bulunmasıdır.

Beklenmedik durumlar, bazı uyumsuzluklar, süreçte ortaya çıkan ihtiyaçlar, sanayi ve nüfus değişimleri, yeni fikirler yeniliğe kaynaklık eder (Drucker 2002 Akt: Yeloğlu, 2007). Yeni fikirler yenilikçi örgütlerin vazgeçilmezidir. Pervaiz’e (1998) göre, yenilikçi örgütlerin özellikleri; katı kurallar olmaz, esnektir, katılım yüksektir, iletişim yüksektir, iç disiplini olan takımlar, yaratıcı etkileşim, hiyerarşik olmayan bir yapı, aşağı ve yukarı bilgi akışı bulunmaktadır. Yenilikçi örgütlere göre yenilik yönetim modelleri de şekillenmiştir. Adams, Bessant ve Phelps (2006), yenilik yönetim modellerini alan yazında yedi kategoride ortaya koymuştur. Bunlar: Girdi yönetimi, bilgi yönetimi, yenileşme stratejileri, örgütsel kültür ve yapı, portföy yönetimi, proje yönetimi ve ticarileşme olarak yer alır. Eğitim örgütleri de değişen çevre koşulları, yeni ihtiyaçlar ve küreselleşme gibi sebeplerle yenilikçi özellikler göstermek zorunda kalmaktadır.

Eğitim - Öğretimde yenilik

Yeniliğin kullanıldığı yerlerden biri de eğitim ve öğretim kurumlarıdır. Eğitimde yenilik, öğrenen bir örgüt olan okulun amaçlarına hizmet etmek için kendini yenileyen etkili ve verimli öğretim



programlarını yapmasından geçer (Turan & Cansoy, 2021). Dünya Ekonomik Forumu, eğitimde yenilik konusunda birtakım öneriler sunduğu görülmektedir. Bu önerilerden biri de “Değişim liderlerinin güçlendirilip desteklenmesidir.” (World Economic Forumu, 2016). Buna göre okuldaki yöneticilerin öğretim konusunda yenilikçi davranışları desteklenmeli, yüreklendirilmeli ve motive edilmelidir. 21. yy. ’da yaşanan değişim ve dönüşüme bağlı olarak problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, bilgi okur yazarlığı becerisi, BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) okur yazarlığı becerisi, medya okur yazarlığı becerisi gibi daha birçok beceri önem kazanmıştır. Buna bağlı olarak eğitim yöneticilerinin eğitim öğretim ortamlarını düzenlemek için 21. yy. becerilerine sahip olması gerekir (Yılmaz, 2021). Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında yöneticilerin payı büyüktür. Eğitim yeniliklerini sağlamada yöneticiler bir lider konumdadır. Yenilikçi eğitim yöneticileri; çağa ayak uyduran verimli ve etkili olarak yenilikleri yönetebilen donanımına sahip olmaları gereklidir (Aydoğar & Yirci, 2020).

Günümüzde teknolojik gelişmeler eğitimle de entegre edildiği için okul yöneticilerine burada büyük görevler düşmektedir. Okulun teknolojik yenilikler ile entegre edilmesinde yöneticiler planlama, örgütleme, yönetme ve uygulama gibi sorumluluklara sahiptir. Teknoloji entegrasyonuna etki eden diğer faktörler ise eğitim, destek, müfredat, öğretmenlerin algı ve tutumları, donanımsal alt yapıdır (Kaya, 2023). Teknoloji açık inovasyona geçişi sağlar. Açık inovasyon; planlanan çalışmanın işe uygun maddi ve manevi yönünü ele alan, hedefe uygun, bilgiye dayalı, dağıtılmış bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Chesbrough ve Bogers, 2014; Kaya, 2023).

International Society for Technology in Education (2009) yılında güncellediği (NETS-A) Okul Müdürleri için Güncellenmiş Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları ve Performans Göstergeleri tablosuna göre şu göstergeler değerlendirmeye alınmıştır: “Vizyoner Liderlik, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü, Mesleki Uygulamada Mükemmellik, Sistemli İyileştirme, Dijital Vatandaşlık”. Bu göstergeler doğrultusunda NETS-A ile toplumdaki okulun rolünü anlamış, değişimi başlatan, teknolojik imkanlarla okulun ihtiyaçlarını karşılayan, daha çok verimlilik için fırsatlar üretebilen ve okulun geleceğine ilişkin kararlar alabilen yöneticilerin yetişmesi amaçlanmıştır (Yılmaz, 2018). Belirtilen niteliklere sahip yöneticilerin yetişmesi yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanılmasını kolaylaştıracaktır.

Eğitimde yenilikçi öğrenme yaklaşımlarından birisi işbirlikli yaratıcılık modelidir. İşbirlikli Yaratıcılık Modeli (İYM), öğrencilerin bilimsel gelişmelerine katkıda bulunan, kuralları sistemli bir şekilde anlamasını, problemi açıkça tanımlaması ve etkin bir şekilde değerlendirmesini, sonuçları keşfetmesini sağlar. İYM beş basamakta uygulanır: Önce problem tanımlanır daha sonra yaratıcı fikirler keşfedilir. İşbirliğine dayalı yaratıcılıkta veriler toplanır. Fikirler detaylandırılır ve son olarak değerlendirme yapılır (Astutik, vd., 2020; Girgin & Akcanca, 2021). İşbirlikli yaratıcılık bilimsel yaratıcılığı geliştirir. Burada grubun yapısı önemlidir. Grubun bileşenleri demografik çeşitlilik ve bilişsel çeşitlilik bileşenlerinden oluşur. Bu gruplarda ortak amaçlara ulaşmak için grubun kullandığı ortak dil de önemlidir (Girgin & Akcanca, 2021).

Yenilikçi öğretim yöntemleri arasında hibrit öğrenme ya da harmanlanmış öğrenmenin yer aldığı görülmektedir. Bu iki kavram birbirinin yerine kullanılsa da aslında birbirinden küçük farklarla ayrılır. Özellikle Covid-19’ dan sonra daha çok yaygınlık gösteren bu yöntemler teknoloji ile yakından ilgilidir. Hibrit öğrenme, yüz yüze eğitim imkanı olmayanlar için aynı anda ve birlikte öğrenmedir. Harmanlanmış öğrenme ise yüz yüze yapılan ders içeriğinin teknolojik ders materyalleriyle Yirci, R., Kürtül, Y. ve Kürtül, Y. A. (2024). Okul yöneticilerinin öğretimsel yeniliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 151-176.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper

desteklenmesidir (Toytok, Ramazanoğlu & Bolat, 2022). Birekul'a (2023) göre Endüstri 4.0'ın ihtiyaçları Eğitim 4.0'la giderilebilir. Eğitim 1.0: ezber odaklı, süreç yerine getirmeye dayalı, 1970'lerde etkisini gösteren bir yapı; Eğitim 2.0: bilgisayar ve teknolojiye geçilmiş, süreç tamamlayıcı şekilde ilerleyen, 1990'larda etkili olan bir yapı; Eğitim 3.0: bilgi odaklı, yenilikçi, beceri temelli, 2000'lerde etkisini göstermiş bir yapı; Eğitim 4.0: daima gelişen, tüm paydaşların etkili olduğu, günümüzde kullanılan bir yapıdır. Ters yüz edilmiş sınıflarda kullanılan web-2 araçları ise, Edpuzzle, Edmodo, Kahoot, Quizizz, Socrative, Mentimeter, Google Forms, Worldwall (Gürel & Atalmış, 2022). Okul liderlerinin bahsedilen bu yenilikçi öğretim yöntemlerine aşina olması, okuldaki öğretimsel yeniliklere öncülük etmesi beklenmektedir.

Okul yönetimi ve yenilikçilik

Okul yönetiminde rol oynayan çeşitli ögeler yer alır. Bunlar iç ve dış ögeler olarak ikiye ayrılır. Okul müdürü; okul yönetiminin iç ögesidir, okulun lokomotifidir. Aynı zamanda okulda tüm paydaşları dengede tutan bir sosyal mühendistir. Müdür ayrıca öğrencilere en yakın statü lideridir. Müdür ile öğrenci arasındaki uzaklık çevreye göre değişmektedir. Modern toplumlarda daha arkadaşça ilişkiler içinde yer alırken taşrada ise disiplini temsil eder (Bursalıoğlu, 2021). Müdürün toplumla ilişkisi ve etkileşimi onun etkililiğinin boyutudur. Balcı'ya (1993) göre, etkili okul yöneticilerinin davranışları; öğretimin başarısı için bir yönetim sistemi geliştirme, beklentilerini açıkça belirtme ve onlara ulaştırma, öğretim alanında güçlü liderlik gösterme şeklinde ele alınmıştır.

Okul yöneticilerinin kendisinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmesi için bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitimde yenilikçilik bağlamında öğretim kadrosunun en tepesinde yer alan müdürlerin yeterliliği orkestra şefi olma, komut verme ve yol gösterme olarak ifade edilmektedir (Gian & Bao, 2020). Bu özellikler aynı zamanda liderlik özellikleri olarak da ifade edilmektedir. Liderlik kitleleri peşinden sürükleyebilme becerisidir. Etkili bir liderde karakter, bireysel yetenekler, değişimi yönetmek, süreci ve sonucu birlikte ele almak, iletişim boyutları bulunmaktadır (Zenger ve Folkman, 2009). Okul yöneticileri aynı zamanda bir lider oldukları için değişimi iyi yönetecek kabiliyetlere sahip olmalıdır. Değişim olumlu ya da olumsuz yönde olabilir. Olumsuz değişimler krize sebebiyet verebilir. Etkili bir okul lideri olumsuz değişimleri ve krizleri de bir fırsata çevirebilmelidir. Okul yöneticileri değişim yönetimini uyguladıkları alanlardan biri de öğretim programlarıdır. Okul programları yeni yüzyıl becerilerine sahip olmalıdır. 21. yy. becerilerinde okul müdürlerinin yenilikçi olmasına vurgu vardır.

Klasik yönetim kuramları incelendiğinde liderlik ve yöneticiliğin birbiri yerine kullanıldığına rastlanmaktadır. Günümüze doğru gelindiğinde ise liderlere yöneticilik özelliği ile birlikte başka kavramlara yer verilmiştir. Bunlardan bir tanesi de öğretimsel liderliktir (Bozan & Bozan, 2023). Yenilikçilik anlayışını benimsemiş ve yenilikçi yöntemleri okullarında uygulayan liderler aynı zamanda bir öğretimsel liderdir. Öğretimsel liderlik, okulun öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmek için toplumu ve okulu dönüştürme hareketidir (Çelik, 2013; Akt. Bozan & Bozan, 2023). Öğretimsel liderliğin 4 boyutu vardır. Bunlar; okul misyonunu ve vizyonunu yönetmek, okulun eğitim öğretim programını yönetmek, okulun personel kadrosunu geliştirmek, okul kültürü ve ikliminin yönetimidir (Şişman, 2004; Sucu, 2016). Öğretimsel liderlik özellikleri yanında okul yöneticilerinin iyi bir teknoloji okur-yazarı olması zorunludur (Yirci & Berk 2021). Teknoloji okur-yazarlığı okul yöneticilerinin yenilikçi Yirci, R., Kürtül, Y. ve Kürtül, Y. A. (2024). Okul yöneticilerinin öğretimsel yeniliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 151-176.*
DOI. 10.51460/baebd.1366979



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper

uygulamalara daha kolay ulaşmalarını sağlayabilir ve diğer liderlik becerilerini sergilemeyi kolaylaştırabilir.

Okul yöneticilerinin kendinden beklenen önemli becerilerden birisi zaman yönetimidir. Zaman etkili ve verimli kullanmak etkili okul yöneticilerinin ortak özelliği arasındadır. Yurt dışında yapılmış araştırmalar incelendiğinde okul müdürlerinin zaman yönetimi konusuna odaklanan farklı çalışmalara rastlanmaktadır. Peterson (1978), yöneticilerin zamanlarının yaklaşık %80'ini personel işleri, idari işler ve disiplin sorunlarına ayırdıklarından öğretimsel liderliğe zaman bulamadıkları eleştirisini getirmektedir. Griffin' in (1993) çalışması benzer şekilde okul müdürleri bürokratik işlerle fazla zaman kaybettikleri için öğretimsel liderliğe zaman bulamadıklarını belirtmiştir (Akt. Çelikten, 2004). Türkiye'de ise Altun (2011), Balıkcı ve Aypay (2011); Gümüşeli (1996); Keser ve Gedikoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda bürokratik işlerin okul yöneticilerinin zamanlarının büyük bölümünü aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik faaliyetleri yapmak ve okullarda yenilikçi etkinlikleri hayata geçirmek için daha az zaman bulmasına sebep olabilir. Oysa 2508 sayılı Tebliğler dergisine (MEB, 2001) göre okul müdürleri, okulların öğrenen örgüt olmasını kolaylaştırmalı, okulun özel amaçlarını geliştirecek programlar yapmalı ve denetleme, okulda işbirliğini ve ekip ruhunu yerleştirmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı öğretimsel yenilikler

Bilgi ve iletişim hayatın her alanında yer almaya başlamasından itibaren teknolojik gelişmeler eğitim öğretimle daha çok bütünleşmiştir. Bu konuda MEB'in yaptığı çalışmalara değinilirse: FATİH Projesi, Mebbis, EBA, E-okul, Etkileşimli Tahta, iTEC, eTwinning, Scientix olarak yer alır (Aydoğar & Yirci, 2020). Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, beş bileşenden oluşmaktadır: BİT kullanımının sağlanması, BİT'in derslerde aktif kullanımı, öğretmen eğitimleri, alt yapının iyileştirilmesi, elektronik eğitim içeriklerinin sağlanmasıdır (FATİH Projesi, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS), personelin özlük hakları, hizmet içi eğitimler, tayin atama işlemleri, hizmet puanları gibi daha birçok aktif 70 modülden oluşmaktadır (Kuşçu, 2016; Aydoğar & Yirci, 2020). E-okul; okulda öğrencinin not bilgileri, devamsızlık, aile bilgileri, okuduğu kitaplar, katıldığı sosyal kulüp ve faaliyetleri gibi daha pek çok konuda bilgi sağlayan bir sistemdir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA), MEB'in düzenlediği bir çevrimiçi platformdur. İhtiyaç duyulan her yerde bilgi materyal paylaşımı imkanı sunmaktadır. Özellikle COVID-19 ile yüz yüze eğitime ara verildiği dönemde eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olmuştur (Aydoğar & Yirci, 2020). Ayrıca bunlara ek olarak Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA), öğretmen eğitimi ve seminerleri için kullanılmaktadır.

MEB'in özellikle teknoloji tabanlı olarak yaptığı yenilikçi uygulamaların yanı sıra birtakım farklı projeleri de hayata geçirmiştir. Bunlar arasında "Temel Eğitim Projesi, Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi, Endüstriyel Okullar Projesi, Yaygın Mesleki Eğitim Projesi, Çağ Yakalama 2001 Projesi, World Links Projesi, Eğitim Portalı, Bilgiye Erişim Portalı, Skool. Tr, Think.com Portalı, Intel Öğretmen Programı, Intel Öğrenci Programı, Yenilikçi Öğretmenler Projesi " yer almaktadır (Şişman, 2010).

FATİH Projesine benzer çalışmalar dünya genelinde de yaygınlık göstermiştir. Örneğin Severin ve Capota'ya göre (2011), Uruguay'da "Bire bir" denilen Ceibal Planında ilk ve ortaokul devlet



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper

okullarında “Bire Bir Dizüstü Bilgisayar Programları” ile dünya genelinde ilk ve en büyük adımı atılmıştır.2007’de gerçekleşen bu proje ile sayısal uçurum kademeli olarak azaltılması amaçlanmıştır. Yine aynı yazara göre Peru’da “Her Öğrenciye Bir Dizüstü Bilgisayar” projesi 2008’de Peru Eğitim Bakanlığınca tasarlanmıştır.

Sayfa | 159

Türkiye’de ve dünyada eğitim bakanlıklarınca yapılan bu çalışmalardan sonra yenilikçi okul müdürlerinin öğretimsel uygulamalarına Türkiye’den örnekler şöyle sıralanabilir:

- Dilek Livaneli, çalıştığı kurumda bir hobi odası kurarak burada projeler üretmiştir. Öğrencileri sinema ve tiyatro gibi etkinliklerle çalıştırmıştır. Köyde okuma yazma bilmeyenler için okuma yazma kursları düzenlenmiştir. Köyde bir ayakkabı atölyesi açılmasına öncülük etmiştir.
- Fatma Ayan, çalıştığı kurumda Açık hava kütüphanesi kurmuştur. Waldorf eğitim sistemini uygulanmıştır. Okulda atölye kurarak çocukları farklı sanatlarla tanıştırmıştır. Ayrıca çocukların çevrim içi dersler ile uzmanlardan eğitim almalarını sağlamıştır.
- Zekeriya Ersoy, Mardin Pirinçli köyünde arkadaşları ile birlikte okullaşmayı %100’e çıkarmış ve “Yetiştirici Sınıf Projesi” kapsamında okuma yazma bilmeyen çocukları, okul yaşı geçmiş çocukları bu sınıfta toplamışlardır.
- Göktül Bakdık, cezaevlerindeki hükümlü kadınların çocuklarına ana okulu eğitimi sağlamıştır. Çocuklar düzenli olarak cezaevi dışındaki ana okullarına gidebilmiştir.
- Hacı Ormanoğlu, Elazığ’da çocukların yazın da devam edebileceği bir kurs açmıştır. Bu kurslarda çocukların farklı eğitim almalarını da sağlamıştır (Turan & Cansoy, 2021).

Yukarıdaki olumlu örneklerden yola çıkarak okul yöneticilerinin yenilikçi yöntemleri gidilen her mecraya taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayede yeniliği çocuklara, çocukları geleceğe taşınması amaçlanmıştır.

Alan yazın incelendiğinde gerek öğretimsel yenilik gerekse de bu konudaki yöneticilerin görüşlerine odaklanan çalışmaların sayısının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Okul faaliyetlerine yön veren ve okulda yeniliklerin başlatıcısı ve destekleyicisi olması gereken okul yöneticilerinin bu konuda görüşlerinin araştırılması önemli görülmektedir. Öğretimsel yenilik konusunun taşıdığı önem ve alan yazına sağlayacağı katkı göz önünde bulundurularak, bu araştırmanın amacı olan okul yöneticilerinin öğretimsel yeniliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretimsel yenilikleri başarılı bir şekilde okuluna uygulayabilmek için yöneticilerde bulunması gereken özellikler nelerdir?
- 2-Okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel anlamda gelişimlerini sağlamak için yaptıkları çalışmalar nelerdir?
- 3- Okul yöneticileri öğretimsel yenilikleri okullarına uygulamada hangi çalışmalar yapmaktadır?
- 4- Okul yöneticileri öğrenci başarısına katkı sağlamak için hangi çalışmalar yapmaktadır?
- 5- Okul yöneticilerinin kurumlarında en fazla zaman ayırdıkları konular nelerdir?



Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma betimsel bir çalışmadır ve nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ama hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığımız olgulara istinaden yapılmaktadır. Olgubilim deseni tamamen yabancı olmadığımız fakat tam olarak kavrayamadığımız olguları derinlemesine ve ayrıntılı araştırmak için uygun bir ortam sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada öğretimsel yenilikler çoğu kişinin aşına olduğu fakat yeterince hakim olmadığı, okul yöneticilerinin ise öğretimsel yeniliklere ilişkin görüşleri derinlemesine inceleneceğinden olgubilim deseni uygun görülmüştür. Çalışmada ele alınacak olgu öğretimsel yeniliktir.

Çalışma grubu

Araştırmanın evreni, Kahramanmaraş ilinin Andırın ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere toplam 34 okulda görev yapan 78 okul idarecisinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise evren içerisinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Maksimum örnekleme yöntemini kullanma amacı küçük bir örneklem oluşturarak çalışmadaki problemin bir unsuru olan kişilerin çeşitliliğini sağlayarak evreni büyük oranda yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma kapsamında 32 idareciye görüşme talebi iletilmiştir. Bunlardan 24 tanesinden olumlu cevap alınmış olup 3 tanesi ile pilot uygulama yapılmıştır. 1 tanesi ise yeterli veri sunmadığı için elenip, toplam 20 yönetici görüşleri çalışmada analiz edilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerine Y1'den Y20'ye kadar belirlenen kod isimler verilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Öğrenim Durumu	Yöneticilikte Hizmet Süresi	Görevi	Okul Türü
Y1	Erkek	43	Yüksek Lisans	12	Müdür	Ortaokul
Y2	Erkek	60	Lisans	30	Müdür	Lise
Y3	Erkek	49	Yüksek Lisans	12	Müdür	Lise
Y4	Kadın	37	Lisans	5	Başyardımcısı	Ortaokul
Y5	Erkek	30	Lisans	2	Müdür yardımcısı	Lise
Y6	Erkek	58	Lisans	11	Müdür	İlkokul
Y7	Erkek	53	Lisans	10	Müdür	Lise
Y8	Erkek	53	Lisans	13	Müdür	Ortaokul
Y9	Kadın	36	Lisans	8	Müdür Yardımcısı	İlkokul
Y10	Erkek	35	Lisans	6	Müdür	Anaokulu



Y11	Erkek	34	Lisans	5	Müdür Yardımcısı	Lise
Y12	Erkek	38	Yüksek Lisans	7	Müdür Başyardımcısı	Ortaokul
Y13	Erkek	54	Lisans	20	Müdür	Ortaokul
Y14	Erkek	50	Lisans	15	Müdür	Ortaokul
Y15	Erkek	50	Lisans	13	Müdür	İlkokul
Y16	Erkek	42	Yüksek Lisans	10	Müdür	Anaokulu
Y17	Erkek	37	Yüksek Lisans	10	Müdür Yardımcısı	İlkokul
Y18	Erkek	52	Lisans	6	Müdür Yardımcısı	Ortaokul
Y19	Erkek	40	Yüksek Lisans	8	Müdür Yardımcısı	Lise
Y20	Erkek	34	Yüksek Lisans	7	Müdür Yardımcısı	Ortaokul

Tablo-1 incelendiğinde çalışma gurubunun maksimum örnekleme yöntemine uygun olarak yansıdığı görülmüştür. Katılımcıların %90'lık bir bölümünün erkek yöneticilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu durum Türkiye genelinde olduğu gibi kadın okul yöneticilerinin sayısının az olduğu anlaşılmaktadır. Yaş aralığı olarak 30-40 yaş arası yöneticilerin %40 oranında yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum yöneticilerin genç bir profilde olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin eğitim düzeyine bakıldığında %35'inin yüksek lisans derecesine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin yöneticilik hizmet süresi en fazla %60'lık bir oranla 1-10 yıl arasında toplanmıştır. Bu da yöneticilerin genç ve dinamik yapıda olduğunu göstermektedir. Katılımcı sayısı olarak müdür ve müdür yardımcıları eşit dağılım olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formu yöneticilere yönelik hazırlanmış yedi sorudan oluşmaktadır. Her sorunun içinde daha açıklayıcı olması açısından sonda sorulara yer verilmiştir. Sorular açık uçludur. Ayrıca "nasıl", "niçin" gibi sorular yoluyla daha detaylı açıklama yapılması sağlanmıştır.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda demografik bilgilerin yanı sıra oluşturulan 7 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular araştırmacı tarafından alan taraması yapılarak ve üç farklı üniversiteden alanında uzman üç akademisyenin görüşlerinden faydalanılarak oluşturulmuştur. Ayrıca dil ve anlatım yönünden iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme formlarının güvenilirliğini sağlamak için asıl uygulamaya geçmeden önce 3 yönetici üzerinden pilot uygulaması yapılmıştır. Katılımcılara soruların amaca uygunluğu ve dil ve anlatım yönünden anlaşılabilirliği sorularak onlardan alınan geri bildirim sonucunda görüşme formunun amaca uygun olduğu sonucuna varılmıştır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veri toplanması ve analizi

Bu çalışmanın temel amacı, okul yöneticilerinin öğretimsel yeniliklere ilişkin görüşlerini incelemek olduğundan araştırmaya başlamadan önce Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'na etik kurul izin başvurusu yapılmış ve gerekli onay alınmıştır (Tarih: 05.09.2023, Karar no: 2023/02-34). Daha sonra araştırma için veri toplama aşamasına geçilmiştir. Araştırmanın verileri görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Görüşme tekniği Stewart ve Cash (1985)'e göre, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci"dir. Görüşme türleri; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde olmak üzere 3'e ayrılır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, görüşme sorularının önceden belirlendiği fakat görüşme esnasında esnekliklere de yer veren bir tekniktir. Bu teknikte hem sabit cevaplamaya hem de ilgili konuda daha derine gidebilmeye olanak tanınır (Büyüköztürk vd., 2014).

Verilerin toplanmasında okul yöneticilerden görüşme yapmak için öncesinde randevular alınmıştır. Olumlu dönüt veren katılımcılarla samimi bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Uzun süreli etkileşim boyutu dikkate alınarak görüşmeler ortalama bir saat olarak gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerin düşünceleri doğrudan aktarmalar yapılarak verilmiştir. Süreç sonunda katılımcılara "Bunu mu demek istediniz? Katılıyor musunuz?" diye görüşmeler teyit ettirilmiş ve ekleyecekleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. İçerik analizi yönteminde toplanan bilgiler ayrıntılı incelenir, önceden bilinmeyen boyutların ve temaların ortaya çıkarılmasını sağlar. Tümevarımcı bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada araştırma kodları belirlenip temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcı tarafından belirtilen görüşlerden dikkat çekici olanlar aslına uygun olarak alıntılanmıştır. Bütün görüşme formları öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmada kullanılan verilerin analiz edilmesinde Maxqda 2022 nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Bu program ile elde edilen sözel veri setleri orijinale uygun bir şekilde çözümlenip hiyerarşik kod-alt kod modeli ile yorumlanmıştır. İlk olarak toplanan veriler bu programa aktarılmıştır. Çözümleme yapılırken önce bir ana kod belirlenmiş, sonrasında ise katılımcıların uzun cevapları sadeleştirilerek alt kodlar oluşturulmuştur. Her katılımcının cevabı en yakın kod içine yerleştirilmiştir. Alt kodların yanında yer alan sayısal ifadeler ise o kodun frekansını yansıtmaktadır. Bulgular yorumlanırken Maxqda nitel veri analiz programının görsel araçlar bölümünde bulunan Maxmaps ve kelime bulutundan faydalanılmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik

Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla araştırmacılara birtakım tavsiyeler sunmaktadır. Bunlar; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman teyidi ve katılımcı onayıdır. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla; okul yöneticilerden görüşme yapmak için öncesinde randevular alınmıştır. Katılımcılar rahatlatılarak samimi bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Uzun süreli etkileşim boyutu dikkate alınarak görüşmeler ortalama bir saat



olarak gerçekleştirilmiştir. Yöneticilerin düşünceleri doğrudan aktarmalar yapılarak verilmiştir. Görüşme soruları, iki ayrı Türkçe öğretmeni ve üç farklı üniversiteden akademisyenler tarafından fikir birliğine varılarak oluşturulmuştur. Yöneticilere görüşme yaparken “bunu mu demek istedin?”, “katılıyor musun?” gibi sorular sorularak, görüşmenin sonunda görüşme formu onaylatılarak, yöneticilere görüşleri doğrultulmuştur. Dış geçerlilik kapsamında yöneticilerin farklı kıdemler, farklı yöneticilik yıllara sahip olmaları, farklı okul türlerinde çalışmalarına, farklı cinsiyetlerde olmalarına dikkat edilmiştir.

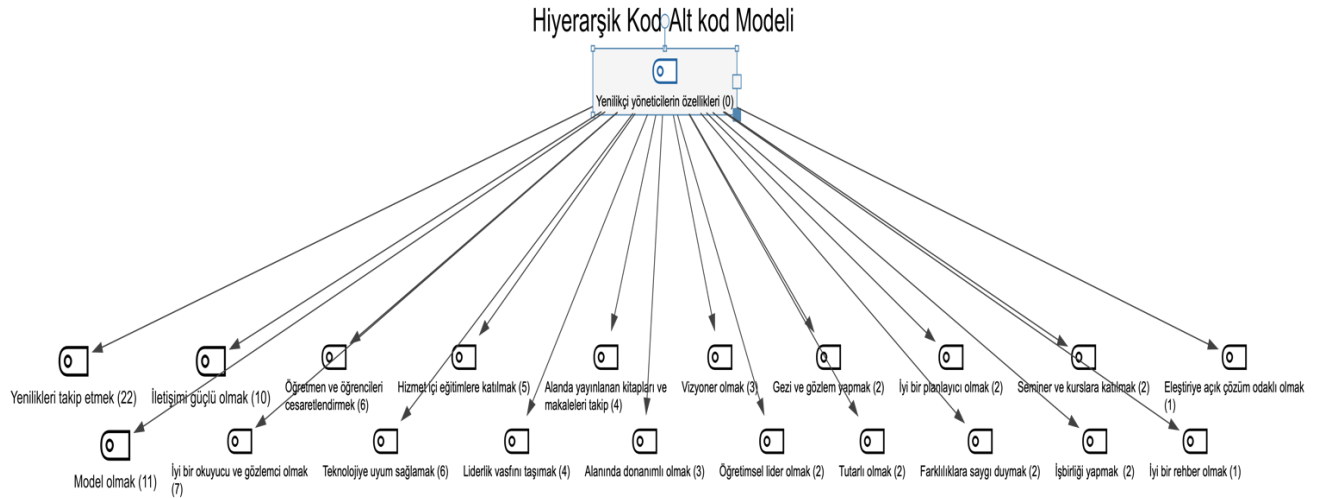
Tutarlılık, olay ve olguların ortam ve zaman düşünülerek aynı durumlarda aynı durumu tekrar etmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tutarlılığı sağlamak amacıyla çalışmanın neticesiyle ortaya çıkan bulgular yorum katılmadan olduğu şekilde sunulup yorumlar sonuç ve tartışma bölümüne bırakılmıştır. Erlandson ve diğerleri (1993) çalışmanın teyit edilebilirliğini incelemek üzere “teyit incelemesi” yönteminin uygulanması uygun görülmektedir. Çalışmanın her bir bölümü alan uzmanına kontrol ettirilerek teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya bağlı olarak araştırma soruları Maxqda nitel veri analiz programı ile çeşitli başlıklar altında özetleyip yorumlanmıştır. Çalışma kapsamında okul yöneticilerine yöneltilen yedi sorudan elde edilen veriler; “en fazla zaman ayrılan konular”, “öğretmenlerin öğretimsel anlamda gelişmeleri için yapılan çalışmalar”, “öğretimsel yenilikleri okula uygulamada yapılan çalışmalar”, “öğrenci başarısı için yapılan öğretimsel yenilikler”, “yenilikçi yöneticilerin özellikleri”, “yöneticilerin öğretim programında yaptığı yenilikler”, bölümleri alt tema oluşturularak her bir alt tema için analizler yapılmış olup aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Yenilikçi yöneticilerin özellikleri

Bu başlıkta “Sizce okul yöneticilerinin öğretimsel yenilikleri okullarda uygulamak için ne tür özelliklere sahip olması gerekir?” sorusuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Yöneticilerin öğretimsel yenilikleri okullarına uygulayan yöneticilerin sahip olması gerektiğini düşündükleri özellikler Şekil-1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Yenilikçi yöneticilerin özellikleri

Şekil-1 incelendiğinde yenilikçi yöneticilerde bulunması gereken özellikler yer almaktadır. Bunlardan en sık tekrar eden özellik ($f=22$) yöneticilerin gelişmelere açık olup yenilikleri takip etmesi görülmektedir. Yöneticilerin büyük bir kısmı ise ($f=11$) model olmanın önemine değinmiştir. Yöneticilerin yarısı ($f=10$) yenilikçi yöneticilerin iletişim konusunda güçlü olması gerektiğini belirtmiştir. Diğer yenilikçi yönetici özellikleri ise hemen hemen dengeli bir dağılım göstermektedir.

Genel olarak Şekil-1 incelendiğinde yöneticiler kendini geliştiren, yenilikleri takip eden, iletişimi açık, yenilikleri öncelikle kendisi uygulayarak model olan yöneticileri yenilikçi yönetici olarak görmektedir. Bu temayla ilgili dikkat çeken yönetici görüşleri şu şekildedir:

“İyi bir yönetici; yeniliklere açık olmalı, liderlik vasfını taşımalı, Vizyoner ve hoşgörülü olmalı, ikili ilişkileri ve iletişimi iyi olmalı, alanında donanımlı olmalı, topluluk karşısında iyi konuşabilmeli ve insanları etkileyen bilmeli öğretmen ve öğrencilere rol ve model olmalıdır.” (Y17).

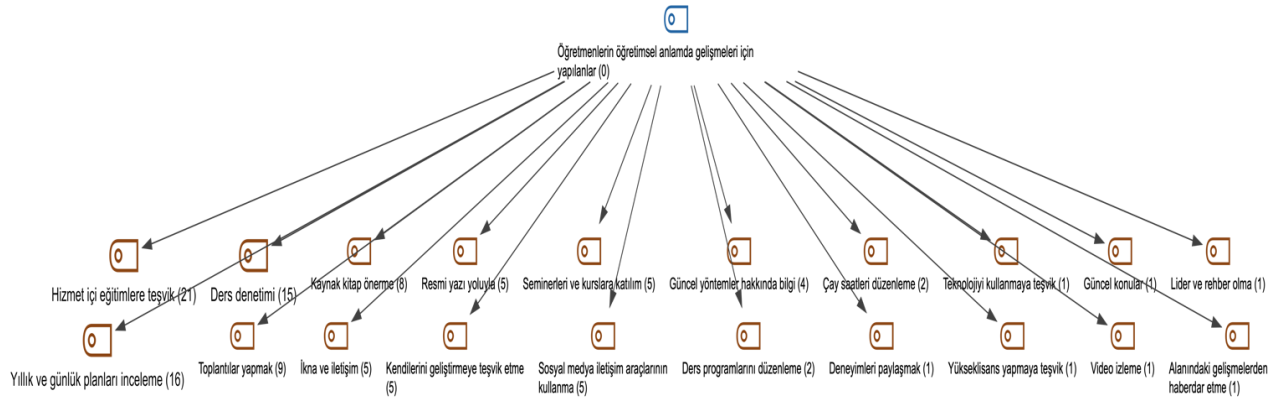
“Kendini güncelleyen, yeniliklere açık, sosyal yönü gelişmiş olması gerekir. Ayrıca liderlik vasfını taşıması gerekir. Yenilikleri en başta sadece sözel değil, uygulamalı olarak kendisi ile birlikte yaşatırsa model olabilir.” (Y4).

“İletişime ve yeniliğe açık olmalı. Benim bildiğim, benim dediğim doğru anlayışından uzak durmalı. Meslekte ne kadar deneyimli olursak olalım herkesin görüşüne saygı duymalı ve değerlendirmeye almalıdır. Model olma konusunda cesaret örneği sergilemelidir.” (Y9).

Öğretmenlerin öğretimsel anlamda gelişmeleri için yapılan çalışmalar

Bu başlıkta “ Kurumumuzda çalışan öğretmenlerin öğretimsel anlamda gelişmelerini sağlamak için ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yöneticilerin öğretmenlerin öğretimsel anlamda gelişimleri için yaptığı çalışmalarla ilgili görüşleri Şekil-2’de yer almaktadır.

Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 2. Yöneticilerin öğretmenleri öğretimsel anlamda gelişmelerini sağlamak için yaptığı çalışmalar

Şekil-2 incelendiğinde yöneticilerin kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretimsel anlamda gelişmelerini sağlamak için yaptığı çalışmaların başında en çok (f=21) hizmet içi eğitimlere teşvik etmek gelmektedir. Yöneticilerin büyük bir kısmının ise (f=16) öğretmenlerin hazırlamış oldukları yıllık ve günlük planları incelemeye önem verdikleri görülmektedir. Yöneticilerin çoğunluğu (f=15) ders denetimlerinin öğretmenlerin gelişmelerini sağlaması açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Yöneticilerin bir kısmı (f=9) toplantılar yaparak onların gelişmelerini desteklediklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerin bir kısmı ise (f=8) kaynak kitap önererek onların gelişmelerini desteklemişlerdir.

Genel olarak Şekil-2 incelendiğinde öğretmen gelişmeleri için hizmet içi eğitimler, ders denetimleri, yıllık ve günlük planları incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda öne çıkan bazı yönetici görüşleri şu şekildedir:

“Kurs ve seminerlere katılmaları konusunda tavsiyelerde bulunuyorum. Yenilikçi eğitim ve öğretim programlarını takip etmeleri ve güncel programlar hakkında bilgi sahibi olmalarını tavsiye ediyorum. Mahalli ve merkezi hizmet içi eğitimlere katılmalarını öneriyorum ve özendiriyorum.” (Y12).

“Öğretmenlerimizin moral ve motivasyonunu bozmadan haftada bir defa günlük planlara, yılda bir defa yıllık planları inceleyerek görüş alışverişinde bulunuruz.” (Y17).

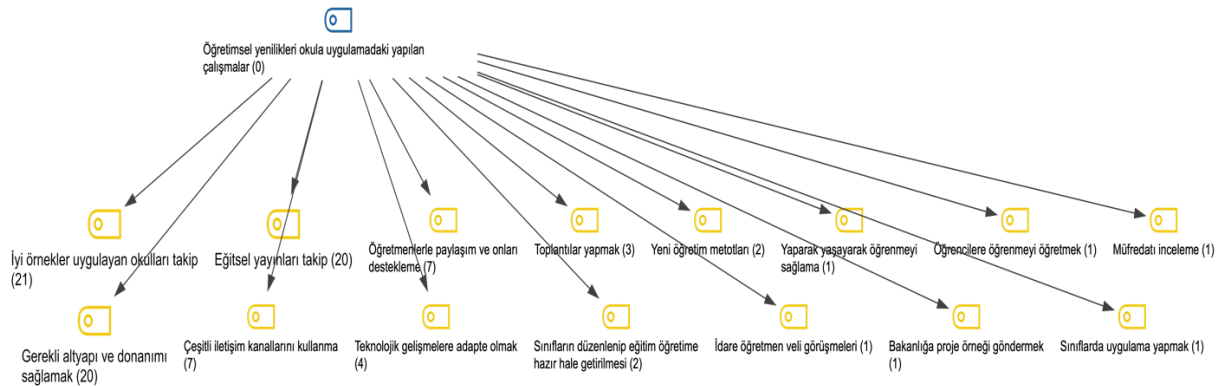
“Öğretmen arkadaşlarımla her dönemde en az bir defa ders dinlemek için sınıflarında ziyaret ederim. Öğretmen arkadaşlarımla ve öğrencilerimle de sürekli iletişim halinde olmaktan mutluluk duyarım.” (Y6)

Öğretimsel yenilikleri okula uygulamada yapılan çalışmalar

Bu başlıkta “Öğretimsel yenilikleri okulunuza uygulama noktasında hangi çalışmalarını yapmaktasınız?” sorusuna verilen cevapların analizi sunulmuştur. Yöneticilerin okullarında uyguladıkları öğretimsel yenilikler hakkındaki görüşleri Şekil-3’te yer almaktadır.



Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 3. Yöneticilerin öğretimsel yenilikleri okullarına uygulama noktasında yaptığı çalışmalar

Şekil-3 incelendiğinde okul yöneticilerinin öğretimsel yenilikleri uygulama konusunda en çok yaptıkları çalışma (f=21) eğitimde iyi örnekler uygulayan okulları takip etmek olduğu görülmektedir. Yöneticilerin yaptıkları uygulamalardan en sık rastlananlardan biri ise (f=20) gerekli altyapı ve donanımı sağlamak olduğu görülmektedir. Yöneticilerin büyük bir kısmı ise (f=20) eğitsel yayınları takip ederek öğretimsel anlamdaki yenilikleri okullarına uygulamaya çalışmaktadırlar.

Genel olarak Şekil-3 incelendiğinde yöneticilerin eğitimde iyi örnek olan okulları takip ederek, okullarına gerekli altyapı ve donanımı sağlayarak, eğitsel yayınları takip ederek okullarına öğretimsel yenilikler alanında katkılar sunmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu konuda öne çıkan yönetici görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Bu kapsamda okulumuzun bütün imkânlarını öğretmen öğrenci ve velilerime sunarım. Okul aile birliği yönetimi ile işbirliği yaparım. Okulumda yaptığım yenilikçi çalışmalardan bazıları ise akıl ve zeka oyunları atölyesi, müzik atölyesi, sportif turnuva ve aktiviteler, gezi ve pikniklerdir (Y17).

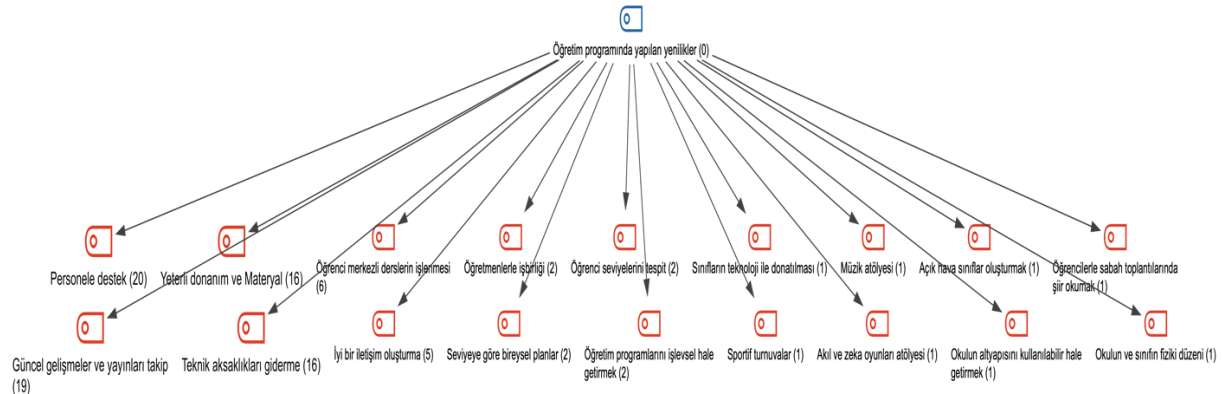
“Öğretimsel yenilikleri uygulayan okulları takip ediyorum. Neler yapmışlar, hangi değerlere değinmişler, ne gibi yenilikler getirmişler diye merak ederim.” (Y4).

“Eğitimde iyi örnek olan okulların takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Fakat bu konuda kendimi biraz eksik buluyorum. Ama örnek bir okula gidersem muhakkak iyi örnekleri heybeme doldururum.” (Y11).

Yöneticilerin öğretim programlarında yaptığı yenilikler

Bu başlıkta “Okulunuzda öğretim programlarında yaptığınız yenilikler nelerdir?” sorusuna verilen cevapların analizi yer almaktadır. Okul yöneticilerinin okullarında yaptığı yenilikler Şekil-4’de yer almaktadır.

Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 4. Yöneticilerin öğretim programlarında yaptığı yenilikler

Şekil-4 incelendiğinde yöneticilerin okullarında öğretim programlarında yaptığı yeniliklerin en başında (f=20) personele destek hizmeti verilmesi gelmektedir. Katılan tüm yöneticiler personele destek oldukları konusunda görüş birliğine ulaşmıştır. Yöneticilerin tamamına yakını (f=19) güncel gelişmeleri ve güncel yayınları takip ettiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin büyük bir kısmı (f=16) Öğretim programları için yeterli donanım ve materyal hizmeti sağladıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin büyük bir kısmı (f=16) teknik aksaklıklar gidererek öğretim programlarına hizmetler sunduğunu belirtmişlerdir. Kodlarda belirtilen diğer yenilikler ise hemen hemen eşit dağılım göstermektedir. Bu temada öne çıkan bazı yönetici görüşleri şu şekildedir:

“Ezberci, masa başında konuşan öğretmenden çocuk etkinlik odaklı derslerin anlatılması yönünde çalışan öğretmenler için eğitimleri öğretmenlerle paylaşırım ve öğrendiğim yenilikleri iş arkadaşlarımı anlatırım. Materyal ve teknik anlamda herhangi bir sıkıntı yaşamamaları için problemlere ve ihtiyaçlara var çözüm odaklı yaklaşarak personele destek olurum.” (Y4).

“Yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamlarını aktarılmasını sağladım. Son zamanlarda yaptığım yeniliklerden bir tanesi de açık hava sınıflarını oluşturmaya çalışmak olmuştur. Personellerimle düzenli olarak, sohbet havasında toplantılar yaparım. Proje sunan çalışan öğretmenlerimi her zaman desteklerim. Görevimin verdiği yetkiler dahilinde her türlü imkanı onlara seferber ederim.” (Y10).

“Öğretim programları okul çevresi, öğrenciye göre düzenlenir. Güncel gelişmeleri, sosyal medya, televizyon ve gazetelerden sıklıkla takip ederim. Okulumda teknik aksaklık ve sıkıntı olmamaktadır. Yeterli donanım ve materyallere sahibiz. Çalışan personellere her zaman moral ve motivasyon vererek destek olurum, onlarla diyalog içinde olurum, bolca empati yaparım.” (Y6).

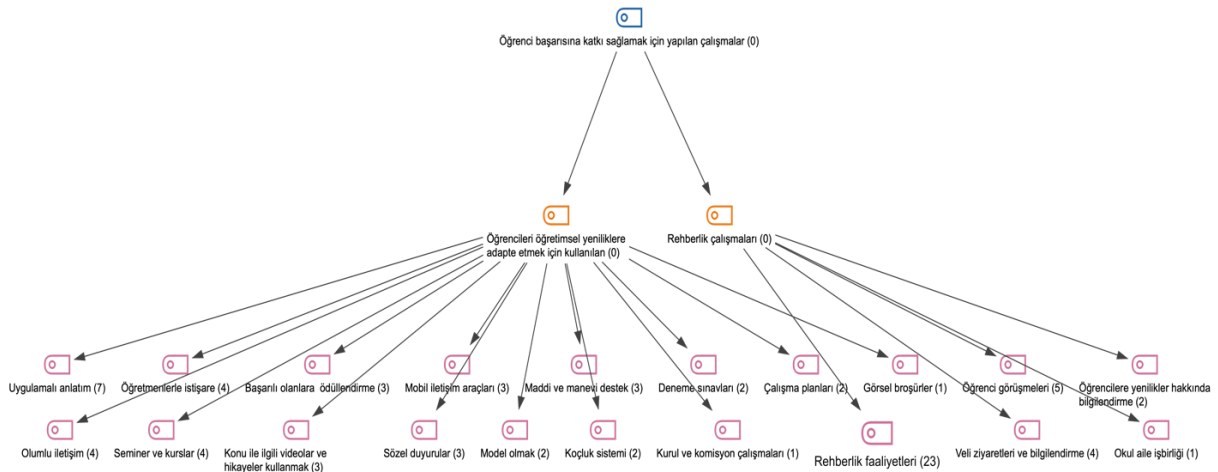
“Yaptığım yenilikler: akıl ve zeka oyunları atölyesine kurmak, müzik atölyesine kurmak, sportif turnuvalar düzenlemek, sınıfları teknoloji ile donatmak olmuştur. Çalışan personellerimize moral ve motivasyonu yüksek tutmaya çalışıyoruz. Gerekli ekipmanları tedarik ediyoruz.” (Y17).

Öğrenci başarısı için yapılan öğretimsel yenilikler

Bu başlıkta “Öğretimsel anlamda öğrenci başarısına katkı sağlamak için ne tür çalışmalar yaparsınız?” sorusuna ilişkin bulguların analizine yer verilmiştir. Yöneticilerin öğrenci başarısı için yaptıkları öğretimsel yenilikler Şekil-5’te yer almaktadır.

Sayfa | 168

Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli



Şekil 5. Yöneticilerin öğrenci başarısı için yaptığı öğretimsel yenilikler

Şekil-5 incelendiğinde okul yöneticilerinin öğrenci başarısı için en çok (f=23) rehberlik faaliyetlerine önem verdiği görülmektedir. Yöneticilerin bir kısmı ise (f=7) öğrencilerin başarısı için yaptığı yenilik çalışmalarından biri olarak uygulamalı anlatımları önemli görmektedir. Bu da göstermektedir ki rehberlik faaliyetleri ve yaparak yaşayarak öğrenci merkezli ders işleme yöneticiler açısından önemli bir husustur. Kodlarda belirtilen diğer yöntemler ise hemen hemen eşit dağılım göstermektedir. Bu konuyla ilgili bazı yönetici görüşleri şu şekildedir:

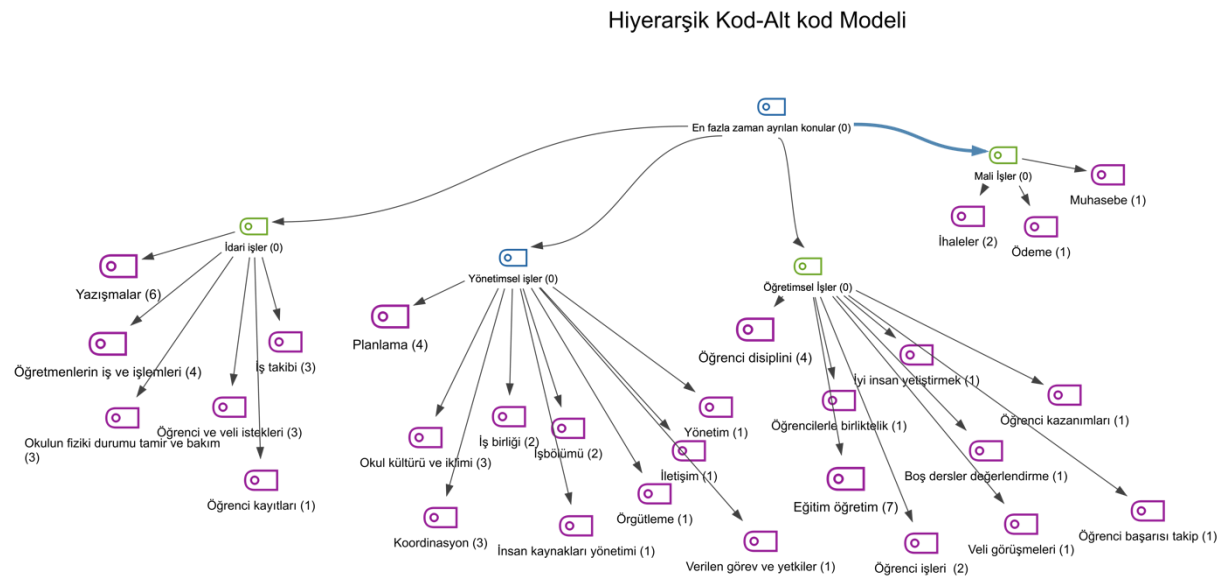
“Öğretimsel olarak daha çok öğrencinin ‘yaparak-yaşayarak-problem çözmeyi öğrenerek’ başarı sağlayacağına inandığım için kendisinin uygulayarak öğrenmesini sağlayacak ‘yap-yaşa’ felsefesi çerçevesinde uygulamalı olarak derslerimi işlemeye çalışırım. Rehberlik faaliyetleri ile de sürekli iç içeyim.” (Y4).

“Sürekli rehber öğretmenlerimle her an diyalog içindeyim. Son sınıflardaki öğrencilerimden günlük beş kişiye çağırıp rehberlik yaparım. Ama bunu günlük yaparım.” (Y2).

“Öğrencilerimle birebir veya grup halinde görüşmeler yaparım. Rehber öğretmen ile koordineli şekilde aile ziyaretleri yaparım. Çalışma planlaması yaparım. Koçluk sisteminin iyi işlemesi için planlama yaparım.” (Y11).

Yöneticilerin okulda en fazla zaman ayırdıkları konulara ilişkin bulgular

Bu başlıkta “Okul yönetiminde en fazla zaman ayırdığınız konular nelerdir?” sorusuna verilen cevapların analizi yer almaktadır. Okul yöneticilerinin en fazla zaman ayırdıkları konulara ilişkin görüşleri Şekil-6’da yer almaktadır.



Şekil 6. Yöneticilerin okulda en fazla zaman ayırdığı konular

Şekil-6 incelendiğinde yöneticilerin en çok zaman ayırdığı dört alan ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin okulda en fazla “idari işler” e (f=20) zaman ayırdığı görülmüştür. Yöneticilerin okulda en fazla zaman ayırdığı diğer konuların ise “yönetimsel işler” (f=19) ve “ öğretilimsel işler” (f=19) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların çok az bir kısmı ise (f=4) “mali işler” e daha çok zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Mali işlere zaman ayıran yöneticiler daha çok pansiyonlu okul yöneticileridir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin idari, yönetimsel ve öğretimsel işlere hemen hemen eşit düzeyde zaman ayırdığı söylenebilir. Bu temada öne çıkan bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“İdari işler; okulumuzun merkez okul olması nedeniyle bir çok iş yükü vardır. Bunlar: öğretmenlerimizin iş ve işlemleri, öğrenci kayıtları, öğretmen öğrenci ve velilerin istekleri, okul müdürünün vermiş olduğu görev ve yetkiler, ilçe milli eğitim Müdürlüğü’nün vermiş olduğu görevler en fazla zaman ayırdığım konulardandır.” (Y17).

“İlkokul kademesinde idareci olarak görev yaptığım için benim en önem verdiğim konu iletişim. Gerek mesai arkadaşlarım gerek öğrenciler, gerek velilerle iletişim çok önemlidir. Çünkü doğru ve güçlü iletişimin idarecilikte önemli olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda güçlü iletişim birçok sorunun başlamasını engelliyor.” (Y9).

“Öğretilimsel işlere daha çok zaman ayırıyorum. Çünkü okulun asıl amacının okulu yönetmek ya da idare etmek olmadığını düşünüyorum. O yüzden öğrencilerin daha iyi şartlarda ve severek eğitim aldığı bir kurum oluşturmak için çalışırım.” (Y11).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmen, öğrenci ve veli taleplerini karşılamaya yönelik idari işlere daha çok zaman ayrılması durumu öne çıkmaktadır. Özdemir ve Turhan (2018) tarafından yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin zamanlarını en çok “idari işler ve toplantılara” ayırdıklarını bunun sebebi olarak da bürokrasi ve kırtasiye işlerinin yoğunluğundan bahsedilmektedir. Bu bulgu, araştırmayı destekler niteliktedir.

Sayfa | 171

Araştırmada okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan öğretmenleri sıklıkla hizmet içi eğitimlere teşvik ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okul yöneticilerinin öğretimsel yenilik bağlamında öğretmenlerin gelişimini sağlamada hizmet içi eğitimi en güçlü araç olarak gördüklerini göstermektedir. Yöneticilerin bu konuda sosyal medya araçlarını kullanarak duyurular yoluyla onları bu konuda bilgilendirerek hizmet içi eğitimlere, mahalli ve merkezi kurslara, seminerlere katılmaya özendirilmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu temada en çok sıklık gösteren kodlardan biri ise yıllık ve günlük planların incelenmesi ve ders denetimlerinin düzenli olarak yapılmasıdır. Katılımcılar çoğunlukla yıllık ve günlük planları incelemeyi ve ders denetimlerini yapmayı her dönem bir kez gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Göl (2021) tarafından yapılan nitel bir çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre ders denetimlerinin olması gerektiği yönünde görüş birliği olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut araştırma bulgularına göre yöneticilerin kurumlarını geliştirmek için yaptığı yenilik çalışmalarının başında yöneticilerin eğitimde iyi örnek olan okulları yakından takip etmeleri gelmektedir. Bu kapsamda yöneticilerin iyi örnekleri kendi okullarına uyarlamaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bu temada yer alan bir diğer bulgu ise yöneticilerin okullarında gerekli altyapı ve donanımı sağlama çabalarıdır. Yönetici görüşlerine göre kırsalda bulunan okulların merkezde bulunan okullara göre altyapı ve donanım bakımından daha çok eksikleri bulunmaktadır. Tosun, Ay, Koçak (2020) tarafından yapılan nitel bir çalışmada dezavantajlı olduğu belirtilen okullarda teknolojik donanım, materyal, fiziksel altyapı yetersizliği, yetersiz bütçe, sosyal çevre, velilerin ilgisizliği gibi hususların öne plana çıktığını, tüm bunların okulları dezavantajlı konuma ittiğini belirtmektedir. Bahsedilen bu durumlar öğretimsel yenilik önünde engeller oluşturabilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yöneticiler güncel gelişmeleri, eğitsel yayınları takip etmektedirler. Bu durum okul yöneticilerinin mesleki gelişim ve yenilikçilik becerileri açısından değerli görülmektedir. Polat, Uğurlu & Bilgin Aksu (2018) tarafından yapılan nitel bir araştırmada okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini toplantılar, yayınlar, akademik çalışmalar ve kaynak kişiler yoluyla sağladıkları bulunmuştur. Bu sonuç mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmadaki bulgular ışığında yöneticilerin öğrenci başarısı için sık sık rehberlik çalışmaları yaptıkları belirlenmiştir. Karataş & Polat (2013) tarafından yapılan nitel bir araştırmada müdürlerin rehberliğin yararına inandığı fakat birçok müdür için rehberlik faaliyetlerinin ikinci planda kalan bir iş olarak kaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Mevcut araştırmada bazı okul yöneticileri öğrenci başarısını artırmak için uygulamalı anlatımlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum okul yöneticilerinin öğrenmenin doğasında var olan yaparak yaşayarak öğrenmeye değer verdiklerini göstermesi açısından önemlidir.



Araştırma bulgularından bir diğeri yenilikçi yöneticilerin özellikleridir. Bu kapsamda yöneticilerin yeniliklere açık olması en çok tekrar edilen kod olmuştur. Tüm katılımcılar yöneticilerin yeniliklere açık olması konusunda hemfikirdir fakat uygulama noktasında müdürlerin müdür yardımcılara göre öğretimsel yenilik yönetimi açısından daha zayıf olduğu görülmektedir. Bu durumun özellikle ilkökul müdürlerinde gözlenmesi dikkat çekmektedir. Buna sebep olarak ilkökul müdürlerinin yaşça büyük olması, yeniliklere kolay adapte olamaması, mesleki tükenmişlik gibi sebepleri akla getirmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin çalıştıkları kurumlara göre de yenilikçilik özelliklerinin farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Aydoğar & Yirci (2020) tarafından yapılan bir çalışmaya göre devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin yenilik yönetimi becerileri resmi okul ve özel okul değişkenine göre farklılaşmaktadır. Altın (2014) tarafından yapılan bir başka çalışmaya göre eğitim yöneticilerinin Fatih Projesi hakkındaki görüşleri; tablet ile etkileşimli tahtaların bağlantılı çalışmadığı, teknik servisin vaktinde destek sağlamadığı, hizmet içi eğitimlerin arttırılması yönünde olduğu görülmektedir. Ayrıca yöneticiler; bu proje sayesinde öğrencilerin bilgiye kolaylıkla ulaştığını, fırsat eşitliğinin olduğunu, eğitimi sekteye uğratmadan alt yapının geliştirildiğini belirtmişlerdir.

Bu araştırma ile ulaşılan önemli bulgulardan bir tanesi öğretimsel yenilikler konusunda yöneticilerin model olması gerektiğidir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu kendisini bu konuda model olarak görmektedir. Üzerinde durulan bir diğerkonu ise yöneticilerin kullandıkları iletişim dilidir. Yöneticilerin yenilikleri benimsemesinde ve benimsetmesinde en önemli unsurlardan biri de etkili iletişimidir. Bu konuda katılımcılar iletişimi etkili kullanarak yenilikçi bir okul kültürü oluşturmayı amaçlamaktadır. Bunu da zaman zaman öğretmenler odasına giderek, onlarla çay içip sohbet ederek, samimi bir ortam oluşturarak yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Çünkü olumlu bir okul iklimi oluşturulduğunda başarı kaçınılmaz olur. Özkan (2023) tarafından yapılan araştırmaya göre okul yöneticileri kendini iletişim konusunda yeterli görürken öğretmenler onlarla aynı fikirde değildir.

Aynı zamanda bir öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin eğitimi düzenlenmesi ve programlar oluşturması asli görevlerindedir. Öğretimsel liderliğin boyutlarından birisi ise eğitim programının yönetimi, denetimi ve kontrolüdür. Araştırma bulgularında öne çıkan temalardan birisi de yöneticilerin eğitim programlarında yaptığı yeniliklerdir. Burada en sık tekrar eden kod "personale destek olmak" olmuştur. Katılımcıların çoğunluğu personele destek olduklarını ve her zaman yenilikçi fikirler karşısında açık olduklarını belirtmişlerdir. Aktepe ve Buluç (2014) tarafından yapılan bir araştırmaya göre yöneticilerin sınıftaki eğitim- öğretim faaliyetleri ve eğitim programları konusunda öğretmenlere gerektiği kadar yardımda bulunamadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, yöneticilerinin yönetsel ve idari işlere ayırdıkları zamanın öğretimsel işlere ayrılan zamanın önüne geçtiğini ve bu nedenle de okul yöneticilerin eğitim programını yönetme sürecinde yeterli olmadıklarını ifade etmektedir. Aynı araştırmanın bir başka bulgusu ise yöneticilerin eğitim programlarına hakimiyetlerinin zayıf olduğu yönünde görüş belirtilmiştir. Bu bulgular mevcut araştırma bulgularıyla tam olarak örtüşmemektedir. Eğitim programlarının verimli olması için yöneticilerin desteği önemlidir. Program için gerekli olan tüm materyallerin, araçların ve gereçlerin temin edilmesi yöneticilerin temel görevlerindedir. Ancak bürokratik işler ve evrak işlerinin yoğunluğundan dolayı eğitim işlerinde zaman zaman aksamalara neden olmaktadır.



Araştırma bulgularında yöneticilerin yeniliklere açık olması gerektiği bunun için de okul iklimi ve kültürünü geliştirmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca yöneticilerin bürokratik ve evrak işlerinin azaltılması gerektiği, yöneticilerin atanmasında liyakatin ön planda olması, yöneticilere maddi anlamda destek verilmesi gerektiği öne çıkan diğer görüşler arasındadır. Ekip çalışmasının önemi, iletişim, köy okullarına materyal desteği sunulması, değişime açıklık üzerinde durulan önemli konular olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitim ve öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için okulun paydaşlarından biri olan okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. “Bir okul, müdürü kadar iyi okuldur” sözünü alana kazandıran Açıklan (1998) okul müdürlerinin önemine dikkat çekmektedir. Bu da göstermektedir ki toplumda eğitim ve öğretimin yöneticilerinden beklenti yüksektir. Bir trenin en öndeki lokomotifi konumunda olan yöneticiler, istikametini yeniliklere yöneltmelidir. Ancak yenilikçi öğrenme ve metotlarına ilgi duyan ve bunları kendi okullarında uygulamak için her türlü fedakârlığı yapan yöneticiler okullarını başarıya taşıyacaktır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1- Araştırma bulgularında yöneticilerin eğitimde iyi örnek olduğunu düşündükleri okulların öğretimsel yenilik uygulamalarını takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde iyi örnek olan okulların yöneticilerinin diğer okulların yöneticilerine mentörlük etmeleri ve bu sayede deneyimlerini paylaşmaları sağlanabilir.

2- Bu araştırmanın önemli sonuçlardan biri yüksek lisans mezunu yöneticilerin öğretimsel yenilikleri takip etme ve uygulama noktasında daha istekli olduklarının tespit edilmesidir. Bu sonuca göre yöneticilere lisansüstü eğitim şartı konularak mevcut yöneticilerin ise ilk beş yıl içinde eğitimlerini tamamlamaları istenebilir.

3- Araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel işlere daha çok zaman ayırmanın önemini bildikleri halde idari işlere daha çok zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin öğretimsel yeniliklere ilişkin bilgilenmelerini sağlamak için hizmet içi kurslar ve seminerler verilebilir.

4- Araştırmada az da olsa kimi yöneticilerin öğretimsel yeniliklere ilgi duymadıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Yöneticilerin tükenmişliğini önlemek ve motivasyonlarını canlı tutmak için terfi ve yükselme sisteminin gözden geçirilmesi faydalı olabilir.

5- Öğretimsel yenilik alanında bilinçlenme sağlamak ve ilgiyi arttırmak için yöneticiler ve okulları maddi olarak da desteklenebilir.

6- Araştırma bulgularından hareketle yöneticilerin öğretimsel yenilikler konusunda yeterlilikleri güncellenerek bu yeterlilikler yönetici atamalarında daha etkin kullanılabilir.

7- Araştırma nitel bir çalışma olup devlet okullarında çalışan 20 katılımcı ile yürütülmüştür. Sonuçları genelleymek için daha fazla katılımcı grubuyla farklı örneklemelerde nicel veya karma yöntem araştırmalar yapılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Adams, R., Bessant, J. & Phelps, R. (2006). Innovation management measurement: A review. *International Journal of Management Reviews, 8 (1)*, 21-47.
- Akpınar, B. ve Akyıldız, T., Y. (2022). Yeni eğitim ekosistemi olarak metaversal öğretim. *Journal of History School, 56*, 873-895. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.56881>
- Aktepe, V. ve Buluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2)*, 227-247.
- Altın, H.M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla Fatih Projesinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara, Başkent Üniversitesi.
- Altun, S. A. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 4(4)*, 491-507.
- Aras, C. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerine yönelik tezlerin metasentezi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3(2)*, 331-340. [10.5281/zenodo.7641455](https://doi.org/10.5281/zenodo.7641455).
- Astutik, S., Susantini, E., Madlazim, Nur, M. ve Supeno. (2020). The effectiveness of collaborative creativity learning models (ccl) on secondary schools scientific creativity skills. *International Journal of Instruction, 13(3)*, 525-538.
- Avcı, K. Ş. (2017). *3 Boyutlu sanal öğrenme ortamında probleme dayalı öğrenmenin, kavramsal anlama ve problem çözmeye dayalı öğrenme performansı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi.
- Aydoğar, N. ve Yirci, R. (2020). Devlet ve özel okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin karşılaştırılması: Nicel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(39)*, 1286-1308.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul; Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balıkçı, A. ve Aypay, A. (2018). Okul müdürlerinin bürokrasi, gündelik hayat etkileşimi. *Turkish Studies, Social science, 13(10)*, 787-811, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13396>
- Basılğan, M. (2011). Ekonomik gelişimin yaratıcı yıkımı: Schumpeteryan girişimciliği, *Amme İdaresi Dergisi, 44(3)*, 27-56.
- Birekul, M. (2023). Eğitimde endüstri 4.0. Erişim adresi <https://www.mbirekul.com/?p=4576> (01.03.2023).
- Bozan, A. ve Bozan, H.F. (2023). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin bir değerlendirme. *Artikel Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1)*, 13-26.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chesbrough, H., & Bogers, M. (2014). *Explicating open innovation: Clarifying an emerging paradigm for understanding innovation*. *New Frontiers in Open Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1)*, 123-135.
- Demir, E. B. K., Çaka, C., Tuğtekin, U., Demir, K., İslamoğlu, H. ve Kuzu, A. (2016). Üç boyutlu yazdırma teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı: Türkiye'deki uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi, 2(17)*, 481-503.
- Dursun, Ö.Ö., Kuzu, A., Kurt, A.A., Güllüoğlu, F. ve Gültekin, M., (2013). Okul yöneticilerinin FATİH projesinin pilot uygulama sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*, 100-113.
- Erlanson, D. A., Harris, E.L., Skipper, B. L. ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. California: Sage Publications.
- FATİH Projesi. (2013). Proje Fatih. Erişim adresi <https://www.projefatih.com/fatih-projesi/fatih-projesi-bilesenleri/> (12.07.2023).
- Gian, P. ve Bao, D. (2021). The competences of teaching staff and principals in the context of educational innovation and school development. *International Education Studies, 14(1)*, 65-75.

Yirci, R., Kürtül, Y. ve Kürtül, Y. A. (2024). Okul yöneticilerinin öğretimsel yeniliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1)*, 151-176.
DOI. [10.51460/baebd.1366979](https://doi.org/10.51460/baebd.1366979)



- Girgin, D. ve Akcanca, N. (2021). Eğitimde yenilikçi bir öğrenme yaklaşımı: işbirlikli yaratıcılık modeli. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 23(1), 367-391.
- Göl, İ. (2021). Okul yöneticilerinin ders denetim sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 11 (11), 59-79.
- Griffin, M. S. (1993). Instructional leadership behaviours of Catholic secondary school principals. Doctoral Dissertation. The University of Connecticut.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201-207.
- Gürel, S. ve Atalmış, E. H. (2022). Hibrit sınıflarda biçimlendirici değerlendirme ve biçimlendirici dönüt. (Editörler) Toytok, E. H., Ramazanoğlu, M., Bolat, Ö. (2022). *Hibrit Tabanlı Etkili Öğrenme Ortamları Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- International Society for Technology in Education. (2009). *National educational technology standards for administrators*. Erişim adresi <http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForAdministrators/2009> (12.07.2023).
- Karataş, İ. H. ve Polat, M. (2013). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine bakış açıları üzerine okul rehber öğretmenlerinin görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1). 105-123.
- Kaya, H. (2023). Okul bütününde yenilikçiliği önceleyen ve kendini yenileyebilen okul yönetimleri. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*. 8(23), 318-334.
- Keser, Z. ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Kuşçu, M. (2016). *Yöneticiler açısından Millî Eğitim’de mebbis uygulamasının rolü ve önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- MEB, (2001). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okulları müdürlüğü görev tanımı. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2508, Tarih: Ocak 2001.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (2021). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oslo Kılavuzu. (2005). *Yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler* (Principles for collecting and interpreting innovation data). Paris, OECD ve Eurostat.
- Özan, M. B. (2023). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*. 24, 153-160.
- Özdemir, Ç. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Özdemir, T.Y. ve Turhan, M. (2018). *Okul müdürlerinin bir öğretim yılında çeşitli işlere ayırdıkları zamanın analizi*. Diyarbakır: 3. Anadolu Sosyal Bilimler Kongresi Kitabı.
- Pervaiz, K. A. (1998). Culture and climate for innovation. *European Journal of Innovation Management*, 1(1), 30-43.
- Peterson, K. D. (1978). "The principal's Tasks", Administrator's Notebook, The University of Chicago, 26(8), 21-26.
- Polat, S., Uğurlu, C. T. ve Bilgin Aksu, M. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224.
- Sucu, A., (2016). *Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı. Malatya.
- Stewart, C. J. ve Cash, W.B. (1985). *Interviewing: Principles and practices*. Dubuque: Brown Pub.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 980-999.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 151-176.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 151-176.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Toytok, E.H., Ramazanoğlu, M. ve Bolat, Ö. (2022). *Hibrit tabanlı etkili öğrenme ortamları oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Yenileşim. Erişim adresi http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c00ecdd439c93.75133639 (03.08.2023).
- Uzkurt, C. (2008). *Yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Uzun, M. (2022). Öğretmenlerin yenilikçi okul algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasında ilişki. *Uluslararası Stratejik Boyut Dergisi*. 2(1), 37-55.
- World Economic Forum. (2016). Unleashing greatness. Nine plays to spark innovation in education. Erişim adresi www3.weforum.org/docs/WEF_WP_GAC_Education_Unleashing_Greatness.pdf(03.08. 2023).
- Yeloğlu, O. H. (2007). Örgüt, birey, grup bağlamında yenilik ve yaratıcılık tartışmaları. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7 (1), 133-152.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2021). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Fakültesi. Aydın.
- Yılmaz, O. (2018). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Edirne.
- Yirci, R. ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: nitel bir araştırma. *Journal of History School*, 50, 570-598. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43166>
- Zenger, J.H. ve Folkman, J.R. (2019). *Extraordinary leader*. NY: McGrawHill.



Singapur ve Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi¹

Comparative Analysis of Singapore and Turkey Social Studies Curriculum

Sayfa | 177

Ali Mert TAŞKIN , Yüksek Lisans Öğrencisi, Pamukkale Üniversitesi, ataskin14@posta.pau.edu.tr

Fisun BOZKURT , Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, fisunbozkurt@pau.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 1 Kasım 2023
Kabul tarihi - Accepted: 1 Mart 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹ Bu çalışmanın bir bölümü II. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Taşkın, A.M. ve Bozkurt, F. (2024). Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 177-199.

DOI. 10.51460/baebd.1384153



Öz. Bu çalışmada Singapur (2020) ile Türkiye (2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programları kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, belirlenen alt amaçlar çerçevesinde betimsel analiz yaklaşımıyla analiz edilmiştir. Singapur sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilerin bölgesel ve küresel bir bakış açısıyla Singapurlu olarak kimliklerini anlamalarını, Singapur'un temel ulusal, bölgesel ve küresel meselelere bakış açısını anlamalarını başka bir deyişle bilgili, ilgili ve katılımcı vatandaşlar haline gelmelerini hedeflemektedir. Ayrıca Singapur sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilerde saygı, empati ve farklılıkların takdir edilmesi değerlerini kazandırmaya, toplumda sosyal uyumu inşa etmeye ve etnik grupların toplum içinde entegrasyonunun ve ulusal kimliğin önemine odaklanır. Türkiye programı ise öğrencilerin millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Her iki programda içeriğin farklı şekilde tasarlandığı görülmüştür. Singapur programında içerik tematik yaklaşım, Türkiye programında ise genişleyen çevre ve sarmal program yaklaşımları esas alınarak hazırlanmıştır. Singapur programında öğrencilerin yaşamlarını ilgilendiren gerçek dünya sorunlarını araştırmaları için merakları ateşlenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle eğitim durumlarında öğrencilerin sorgulama ve özgün öğrenme deneyimleriyle, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve çoklu bakış açılarını takdir etmelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir. Ayrıca Singapur programında öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmek için çeşitli performans görevlerinin ilköğretim üçten ilköğretim altıya kadar yılda en az bir kez yapılması zorunludur.

Anahtar Kelimeler: “Sosyal bilgiler”, “öğretim programı”, “karşılaştırmalı eğitim”, “Türkiye”, “Singapur”

Abstract. In this study, a comparative analysis was conducted between the social studies curriculum of Singapore (2020) and Turkey (2018) in terms of learning outcomes, content, educational approaches, and assessment dimensions. The document analysis method, one of the qualitative research methods, has been employed in the study. Data were analyzed using a descriptive analysis approach within the framework of defined sub-objectives. The Singapore social studies curriculum aims to enable students to understand their identity as Singaporeans with a regional and global perspective, comprehend Singapore's stance on fundamental national, regional, and global issues, and ultimately become informed, engaged, and participatory citizens. Additionally, the Singapore social studies curriculum seeks to instill values of respect, empathy, and appreciation for diversity in students, contribute to social cohesion, and emphasize the importance of integrating ethnic groups and national identity within society. On the other hand, the Turkish curriculum aims to nurture students as citizens with a sense of national consciousness. Both curricula exhibit distinct content designs. The Singapore curriculum follows a thematic approach, while the Turkish curriculum is based on an expanded environment and spiral program approach. The Singapore curriculum endeavors to ignite students' curiosity to explore real-world issues that affect their lives. Therefore, in the realm of education, the goal is to assist students in developing critical and reflective thinking skills, cultivating a capacity for questioning and original learning experiences, and appreciating multiple perspectives. Furthermore, the Singapore curriculum mandates the performance of various assessment tasks at least once a year from primary three to primary six as a means of evaluating students' learning. This requirement is intended to promote continuous engagement and reflective assessment of learning progress.

Keywords: “Social studies”, “curriculum”, “comparative education”, “Turkey”, “Singapore”



Extended Abstract

Introduction. Social studies is the most comprehensive of all school subjects. Defining social studies is not an easy task; it is surrounded by confusing historical events, contradictory conceptual ideas, and strong ideological differences in both political and educational philosophy. Moreover, the various definitions of social studies encompass the entire political education process, ranging from right-wing conservative traditions to left-wing liberal progressive traditions (Nelson, 2001). Since the early 20th century, there has been no consensus on the purpose, content, and methods of social studies. Debates about the nature, purpose, and content of the social studies curriculum continue today, and a strong consensus on these matters has not been reached. The diversity of perspectives on the meaning of citizenship education has led to different and often conflicting views among social studies educators regarding the goals, content, and instruction of social studies (Ross, Mathison, and Vinson, 2013). There is a superficial agreement on the purpose of social studies being the socialization of youth into values, habits, and beliefs that allow them to find a place in the adult society. However, there is no consensus on what "citizenship" means, and there is also no agreement on the implications of "citizenship" for the curriculum and instruction.

In this study, the social studies curriculum achievements, content, teaching conditions, and assessment dimensions of Singapore (2020) and Turkey (2018) have been compared. It is believed that comparing the social studies curriculum of these two countries will contribute to the field by providing insights into the current state of the programs and offering valuable information for program development efforts.

Method. In this study, which is a qualitative research, the document analysis method has been utilized. Document analysis is a qualitative research method used to meticulously and systematically analyze the content of written documents (Wach, 2013). It is a systematic method employed to examine and evaluate all documents, including printed and electronic materials. Similar to other methods used in qualitative research, document analysis requires the examination and interpretation of data to derive meaning, develop an understanding of the relevant subject, and generate empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008). Document analysis in qualitative research can be employed as a standalone data collection method or in conjunction with other data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2021, p.189). Data Sources: (1) Social Studies Curriculum for Primary and Middle Schools in Turkey (2018) taught in 4th, 5th, 6th, and 7th grades. (2) Singapore Social Studies Syllabus Primary, Primary One to Primary Six (2020).

Results. The Singapore social studies curriculum aims to enable students to understand their identity as Singaporeans with a regional and global perspective, comprehend Singapore's stance on fundamental national, regional, and global issues, and ultimately become informed, engaged, and participatory citizens. Additionally, the Singapore social studies curriculum seeks to instill values of respect, empathy, and appreciation for diversity in students, contribute to social cohesion, and emphasize the importance of integrating ethnic groups and national identity within society. On the other hand, the Turkish curriculum aims to nurture students as citizens with a sense of national consciousness. Both curricula exhibit distinct content designs. The Singapore curriculum follows a thematic approach, while the Turkish curriculum is based on an expanded environment and spiral program approach. The Singapore curriculum endeavors to ignite students' curiosity to explore real-



world issues that affect their lives. Therefore, in the realm of education, the goal is to assist students in developing critical and reflective thinking skills, cultivating a capacity for questioning and original learning experiences, and appreciating multiple perspectives. Furthermore, the Singapore curriculum mandates the performance of various assessment tasks at least once a year from primary three to primary six as a means of evaluating students' learning. This requirement is intended to promote continuous engagement and reflective assessment of learning progress.

Sayfa | 180

Discussion and Conclusion. Singapore's multicultural social structure has necessitated the development of a shared understanding of values important to themselves as a nation, the promotion of a national identity, and the encouragement of social harmony and appreciation for ethnic diversity within their social studies program. For a nation-state to safeguard the freedoms of cultural, ethnic, linguistic, and religious groups and enable them to experience freedom, justice, and peace, it must unite around democratic values such as human rights, justice, and equality. Achieving this goal requires the education of citizens who understand and appreciate multiculturalism.

We should acknowledge that social studies education should not only serve as a socializing force to transmit existing cultural values, behaviors, and norms to children but also as a counter-socializing force. Social studies education should provide students with a platform to critically think about the root causes of issues and question the existing social, economic, and political norms to empower the society.



Giriş

Sosyal bilgiler tüm okul dersleri arasında en kapsamlı olanıdır (Ross, Mathison & Vinson, 2013). Stanley ve Nelson (1994), sosyal bilgiler eğitimi "zaman ve mekân içindeki tüm insan girişimlerinin incelenmesi" olarak tanımlar. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinden sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, gençlerin bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar alabilme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (National Council for Social Studies-Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS], 1994). Başka bir deyişle sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimleri öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır.

Sosyal bilgileri tanımlamak kolay bir iş değildir; sosyal bilgiler kafa karıştırıcı bir tarih, çelişkili kavramsal fikirler ve hem politik hem de eğitim felsefesindeki güçlü ideolojik farklılıklarla kuşatılmıştır. Daha da önemlisi, sosyal bilgilerin farklı tanımları sağcı muhafazakâr gelenekten, solcu liberal ilerlemeci geleneğe kadar siyasi eğitim sürecini baştan sona kapsar (Nelson, 2001). Kliebard (2004) ABD’de sosyal bilgiler programının resmi olarak oluşturulduğu 1916 yılından bu yana en az beş farklı grubun (hümanizm, gelişimcilik, sosyal verimlilik, sosyal iyileştirme ve sosyal yeniden yapılandırıcılık savunucularının) Amerikan müfredatı üzerinde etkili olmak için mücadele ettiklerine işaret etmiştir. Kliebard (2004), Franklin Bobbitt ve Frederick Taylor gibi sosyal verimlilik savunucularının, müfredat üzerinde etkili olmak için rekabet edenler arasında en baskın grup olduğunu savunmaktadır. Aynı zamanda, diğer grupların sosyal bilgilerin eşsiz rolünün statükoya meydan okuma anlamında toplumu dönüştürmek olduğuna dair karşıt bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmiştir.

XX. yüzyılın başlarından bu yana sosyal bilgilerin amacı, içeriği ve yönteminin ne olduğu üzerine bir uzlaşma sağlanamamıştır. Vatandaşlık eğitiminin anlamı üzerine bakış açılarının farklılığı sosyal bilgiler eğitimcileri arasında sosyal bilgiler eğitiminin amaçları, içeriği ve öğretimi konusunda da farklı ve çoğu zaman birbiriyle çelişen bakış açılarına neden olmuştur (Ross, Mathison & Vinson, 2013). Sosyal bilgilerin amacının "gençliğin yetişkin toplumunda bir yer bulmasına izin veren değerler, alışkanlıklar ve inançlarla sosyalleşmesi" olduğu konusunda yüzeysel bir anlaşma olmasına rağmen "vatandaşlığın" ne anlama geldiğiyle ilgili olarak, "vatandaşlığın" program ve öğretim açısından etkileri konusunda da bir fikir birliği yoktur. Vatandaşlık eğitiminin anlamına ilişkin bakış açılarının farklılığı nedeniyle sosyal bilgiler eğitimcileri alandaki ana geleneklerin kategorilerini ve tanımlarını belirlemeye büyük önem vermişlerdir. Bunlardan en etkili olanı, Barr, Barth ve Shermis (1977) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu sosyal bilgiler öğretim yaklaşımları: vatandaşlık (veya kültürel) aktarımı, sosyal bilimler ve yansıtıcı sorgulama olarak sosyal bilgiler öğretimidir. Ancak literatürde okullarda uygulanan baskın yaklaşımın gerçeklerin ve değerlerin aktarılması olduğu belirtilmektedir. Sosyal bilgilerin amaçlarına ilişkin diğer bir analitik çerçeve, Stanley ve Nelson (1994) tarafından geliştirilmiştir. Stanley ve Nelson, okul müfredatındaki sosyal bilgilerin amacıyla ilgili anlaşmazlıkların temelinde, kültürel aktarım ile eleştirel ya da yansıtıcı düşünmeye verilen nispi vurgunun bulunduğunu savunmaktadır. Kültürel aktarım vurgulandığında, sosyal bilgiler öğretim programının amacı, sosyal adaptasyonu teşvik etmektir. Bu yaklaşım, içeriği, davranışları ve değerleri yansıtan geleneksel, baskın toplum tarafından kabul edilen



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 177-199.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 177-199.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görüşlere odaklanır. Politik olarak muhafazakâr olan bu yaklaşım, istikrara ve ortak düşünce ve davranış standartlarına değer verir. Eleştirel veya yansıtıcı düşünme vurgulandığında ise, sosyal bilgiler öğretim programının amacı toplumsal dönüşümü teşvik etmektir. Bu yaklaşım, toplum tarafından kabul edilen standart görüşleri sorgulayan ve eleştiren içerik, davranış ve değerlere odaklanmaktadır. Ross'un (2014) ifadesiyle, bu yaklaşım daha ilerici bir görüşü yansıtarak çeşitliliğe ve sosyal potansiyele değer verir.

Sosyal bilgiler öğretimi ve öğrenimi, dünyayı anlama ve dönüştürme sürecinde sorunları ortaya çıkarma ve analiz etme faaliyetleri olarak değerlendirilmelidir. Sosyal bilgiler öğrenimi, başkalarının dünya görüşlerini pasif olarak kabul etmekle değil, aynı zamanda dünyanın nasıl işlediği ve bu dünyayı dönüştürme amacıyla nasıl hareket edilebileceği konusunda kişisel bir anlayış geliştirme pratiği olmalıdır (Ross, 2014). Ross (2019), sosyal bilgilerin gençlerin sosyal sorunları bütüncül bir şekilde analiz etmelerine ve anlamalarına olanak tanıyan bir ders olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, sosyal bilgiler dersinin öğrencilere eşit katılım ve daha iyi bir gelecek elde etmek için veya en azından çabalamak için kendi adlarına konuşma becerisi kazandırmak amacıyla hizmet etmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak, Ross (2019) gerçekte okullardaki uygulamaların bu hedeflere ulaşmadığını ve sosyal bilgilerin, temel amacının mevcut sosyal düzenin yeniden üretilmesi olduğu, iktidar fikirlerinin öğrenilmesi, tekrarlanması, içselleştirilmesi ve yaşanması gereken bir illüzyon fabrikası gibi işlediğini ifade etmektedir. Sosyal bilgiler derslerinde, eleştirel keşiflere teşvik etmek yerine sıklıkla mitlerin öğretildiğine vurgu yapmıştır.

Vatandaşlık eğitiminin anlamına ilişkin bakış açılarının farklılığı ve dolayısıyla sosyal bilgiler eğitiminin amaçları, içeriği ve pedagojisindeki farklılık, ülkelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında da farklılıklara neden olmuştur. Okullarda öğretilen sosyal bilgiler kapsamında hangi bilgi, beceri ve değerlerin en önemli olduğu ve hangi içerik dizisinin öğrencilere sunulacağı konusunda farklı bakış açıları mevcuttur (Stanley & Nelson, 1994). Ayrıca doğru değerler, alışkanlıklar ve inançların ne olduğu zamana ve mekâna göre değişir. Bu nedenle Ross (2014) sosyal bilgilerin geleneksel amacının demokratik vatandaşlığın artırılmasına bağlı olması ve "sabıt bir son" olarak değil, yaşandıkça sürekli olarak inşa edilmesi gereken bir kavram olarak görülmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Bu açıdan farklı ülkelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi sosyal bilgilerin doğası ve amacının değişken yapısının anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Bir sosyal bilgiler programının öğrencilerin içeriği anlama ve uygulama becerilerini geliştirmedeki etkililiği, hangi genel konuların kapsandığından çok, hangi içeriğin seçildiğine, içeriğin nasıl düzenlendiğine, öğrencilere nasıl sunulduğuna, etkinlikler ve söylem yoluyla nasıl geliştirildiğine ve öğrenmenin ödevler ve testler yoluyla nasıl değerlendirildiğine bağlıdır (Thornton, 2005). Bu nedenle çalışmada sosyo-ekonomik olarak iki farklı ülkenin (Singapur, 2020 ve Türkiye, 2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları açısından farklılıkları ve benzerlikleri karşılaştırılmıştır. Çalışmada Singapur'un seçilme nedeni ülkenin son yıllarda yapılan PISA (The Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi), TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study-Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study-Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) gibi uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında oldukça başarılı sonuçlar almasıdır. Ayrıca literatürde Türkiye ile farklı ülkelerin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasına ilişkin çok sayıda çalışma olmasına rağmen Singapur ve Türkiye



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 177-199.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 177-199.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri Şeker (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir, çalışmada her iki ülkenin (2005 yılına ait) eski sosyal bilgiler dersi öğretim programları karşılaştırılmıştır. Özkartal ve Taş (2014) tarafından yapılan çalışmada Türkiye ve Singapur sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırmasına odaklanılmıştır. Gök (2022) tarafından yürütülen çalışmada ise Singapur, Hong-Kong, Kanada ve Türkiye hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sadece ölçme-değerlendirme ögesi karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın özgün değeri her iki ülkede en son revize edilen (Singapur'da 2020, Türkiye 2018) sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi ve programların tüm boyutlarının analiz edilmesidir. Bu doğrultuda iki ülkenin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması programların mevcut durumunu görme ve program geliştirilme çalışmaları açısından alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Vatandaşlığın tartışmalı bir kavram olması gerçeği, vatandaşlık eğitiminin ve dolayısıyla okul müfredatları içinde sosyal bilgiler eğitiminin farklılaşmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte, herhangi bir programı anlamak için, onun bağlamı içinde anlaşılması gerekir. Bu nedenle çalışmada öncelikle Singapur sosyal bilgiler dersi öğretim programının evrimine değinilecektir.

Singapur okullarında sosyal bilgilerin evrimi

Singapur resmi adıyla Singapur Cumhuriyeti, Malay Yarımadası'nın güney ucunda, çok az doğal kaynağa sahip küçük bir ada ülkesi ve bir şehir devletidir. Eski bir İngiliz kolonisi olan Singapur, 1965 yılında Malezya'dan ayrılarak bağımsız bir ulus haline gelmiştir. Demografik olarak, Singapur çok etnikli, çok dilli ve çok dinli bir nüfusa sahiptir. Nüfusu 5.9 milyondur (2023) ve nüfusun %74,2'si Çinli, %13,7'si Malay, %8,9'u Hintli ve diğerleri ise %3,2'sini oluşturur. Halkın Hareket Partisi (PAP) 1959'da İngiliz sömürge döneminin sona ermesinden bu yana her genel seçimi kazanmıştır (Long, 2015). PAP Hükûmeti Singapur'u 30 yıl gibi kısa bir sürede birinci dünyanın gelişen ekonomisi haline getirmesi ve vatandaşlarının dünyanın en yüksek yaşam standartlarından birine sahip olması nedeniyle güçlü bir meşruiyeti sahiptir (Boon-Yee Sim, Chua & Krishnasamy, 2017). PAP hükümetinin Singapur'da ulus inşası politikaları iki konuya odaklanmıştır: farklı etnik gruplar arasında uzlaşmayı sağlama ve modernleşmenin yönlendirdiği güçlü ekonomik kalkınma. En önemli öncelik, ulusal beka ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu düşünülen ekonomik büyümenin teşvik edilmesi olmuştur. Devlet sadece ekonomik kalkınmayı teşvik etmek için değil, aynı zamanda sosyal koşulları iyileştirmek ve ulusal kimliği inşa etmek için de müdahalede bulunmaktadır. 1990'larda PAP, "*toplumdan önce ulus ve kendinden önce toplum*", "*çatışma değil fikir birliği*" ve "*ırksal ve dini uyum*" gibi mesajları içeren "*Ortak Değerler*" gibi ulusal ideolojileri tanıtarak ırksal kimliklerin yerini alan ulusal bir kimlik oluşturmaya çalışmıştır (Tan & Strathdee, 2010). Ekonomiyi inşa etmek ise, büyük ölçüde yabancı yatırımlara bağımlı bir piyasa ekonomisi için çok önemli görülen barış ve sosyal istikrarı sağlamak ve aynı zamanda da eğitim sistemi üzerinde kontrol kurmaya dikkat etmek anlamına gelmiştir. 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başında, Singapur'un ekonomisi hızla büyümüştür. Hükümetin sanayileşme ve yabancı yatırımları çekme konusundaki ekonomi planı başarılı olmuş ve bu gelişim genel ekonomik büyüme ve yükselen yaşam standardına yansımıştır. Bununla birlikte, hızlı sanayileşme, yabancı sermayeye açıklık ve İngilizce eğitimin artan popülaritesi, siyasi liderlerin "çökmekte olan Batı"nın etkisi olarak gördükleri aşırı bireyciliğe ve ahlaki değerlerin ve kültürel kimliğin aşınması endişelerine yol açmıştır. Algılanan çökmekte olan Batı değerlerinin etkisiyle mücadele etmek için, müfredatta iki dilliliğe daha fazla vurgu yapılmıştır. Dil, Taşkın, A.M. ve Bozkurt, F. (2024). Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 177-199.*
DOI. 10.51460/baebd.1384153



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 177-199.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 177-199.
Araştırma Makalesi / Research Paper

varsayılan Asya kültürel değerlerinin aşılabilmesi için kilit araç olarak görülmüş, bu nedenle ana dillere vurgu yapılmıştır. Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ahlak eğitimi konularının ve ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler konularının tanıtılmasıyla vatandaşlık eğitimine odaklanılmıştır. Böylece sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimi için kilit bir araç haline gelmiştir (Kho, 2022).

Sayfa | 184

Singapur'da sosyal bilgiler, genç Singapurluların ülkenin tarihine olan ilgi ve bilgi eksikliği sorununu ve hayatta kalmasının merkezinde yer alan kilit sorunları ele almak için doğrudan bir yanıt olarak düşünülmüştür (Tan & Strathdee, 2010). Sosyal bilgiler, 1980'lerin başından itibaren ilköğretim müfredatının temel bir unsuru olmuştur. İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler kapsamında öğrenciler ülkenin ihtiyaçları, sınırlılıkları, ortak bir kimlik ve sosyal uyum oluşturma önemini öğrenirler. Son yıllarda dünya medeniyetleri tarihi de içeriğe eklenmiştir. Sosyal bilgiler, 2001 yılında lise düzeyinde (15-17 yaş öğrencileri kapsar) zorunlu bir ders olarak müfredata eklenmiştir (Chee & Boon-Yee Sim, 2022).

Singapur sosyal bilgiler programında uzun yıllar boyunca vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler eğitimi yaklaşımı hâkim olmuştur. Program kapsamında öğrencilerin Tarih ve Coğrafyayı keşfederken bilgi, beceri ve tutum geliştirmeleri, yasalara saygılı, sadık ve ahlaki açıdan iyi bireyler olmalarına güçlü bir vurgu yapılmıştır. Programın içeriği, tarih, coğrafya, ekonomi ve sosyoloji konularını içerir. Konular arasında Singapur'un tarihi ve coğrafyasının yanı sıra Singapur'un kaynak eksikliği ve nüfusunun eşsiz çok kültürlü bileşimi ile ilgili konular yer almıştır. Ayrıca programda ulusal kırılganlık temalarına ve hayatta kalmasına yönelik tehditlere güçlü bir şekilde yer verilmiştir. Buradaki amaç, ortak kimlik duygusunu geliştirmek, halkını birleştirmek ve ulusun hayatta kalması için çalışmak üzere bir araya getirmek için ortak bir kriz duygusu yaratmaktır (Kho, 2022). Singapur'un nispeten genç bir ulus olması ve çok kültürlü yapısı nedeniyle ulusal bir kimlik duygusu geliştirmek acil bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu paylaşılan kriz duygusu, 1980'ler ve 1990'lar boyunca sosyal bilgiler programının içeriğine nüfuz etmiştir. 1994 yılında, Singapur'un hızlı teknolojik ilerlemesi ve kentleşmesinin yanı sıra insanların çevreye karşı artan ilgi ve kaygısı, sosyal bilgiler dersi öğretim programında çevreye, insanlara, miraslarına, ihtiyaçlarına ve ilerlemelerine odaklanmak için değişiklikler yapılmasını gerektirmiştir. Ancak, program Singapur'un tarihi, coğrafyası, Singapur'un büyüklüğünün ve kaynak eksikliğinin sınırlamaları ve kısıtlamaları üzerinde yoğunlaşmaya devam etmiştir. İçerikte, ulusun kırılganlığı ve kaynakların korunmasına duyulan ihtiyaç vurgulanmıştır. Programda hazırlıklı olma, uyarlanabilirlik, kıt kaynakların korunması ve hatta uyum içinde yaşama değerlerine yapılan vurgu, devletin ideal vatandaşı, sorumluluğu uyumu korumak, çevreyi korumak, değişimi kabul etmek ve uyum sağlamak olan yasalara saygılı, sorumlu bir kişi olarak yansımıştır (Kho, 2022).

20. yüzyılın sonlarında, Milli Eğitim okullarda vatandaşlık eğitimi yoluyla ulusal kimliği teşvik etmeye yönelik yeni bir girişim başlatılmıştır. Bu girişimin amacı, ulusal uyumun, hayatta kalma içgüdüünün ve Singapur'un geleceğine olan güvenin geliştirilmesidir. Bu hedef, Milli Eğitim aracılığıyla şu şekilde ifade edilmiştir (Boon-Yee Sim & Print, 2005; Kho, 2022):

1. Singapurlu olma kimliği, gururu ve öz-saygının geliştirilmesi
2. Singapur'un nasıl zorluklarla mücadele ederek bir ulus haline geldiğinin hikayesinin anlatılması
3. Singapur'u diğer ülkelerden farklı kılan özgün zorlukları, kısıtlamaları ve kırılganlıklarının anlaşılması



- Yaşam tarzımızın temel değerlerini ve başarıya ulaşma iradesini aşılıyarak sürekli başarı ve refahı sağlama.

21. yüzyılda ise sosyal bilgilerin amacının "*öğrencilerin demokratik bir topluma katkıda bulunan vatandaşlar olmalarına yardımcı olmak*" olduğu ifade edilmektedir. Programda ifade edilen demokratik vatandaş, bilgili, ilgili ve katılımcı bir kişidir ve bu üç vatandaşlık özelliğinin her birinin nitelikleri programda açıkça detaylandırılmıştır (MOE, 2020). Ayrıca programda küreselleşmenin zorluklarının ve vatandaşların giderek birbirine bağlı bir dünyadan talep edilen beceri ve eğilimleri geliştirme ihtiyacının açık bir kabulü söz konusudur. Programda eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerine daha fazla önem verilmektedir. Sorgulama, önerilen öğretme yaklaşımıdır ve 21. yüzyıl yaşamı için çok önemli bir hazırlık olarak lanse edilmenin yanı sıra vatandaşlarda kaliteli karar vermeyi de mümkün kılmaktadır. Yeni yaklaşım sınıfın, çeşitli konuların karmaşıklığını doğru bir şekilde gösteren çoklu bakış açılarını sergileyen tartışmaların olduğu etkileşimli bir öğrenme topluluğuna dönüştürülmesini gerektirmektedir (MOE, 2020). Kho'nun (2022) da belirttiği gibi Singapur sosyal bilgiler programındaki bilgili, ilgili ve katılımcı vatandaşın net tanımları, uyumlu bir vatandaş anlayışından düşünen sosyal reformcu bir vatandaş anlayışına doğru belirgin bir değişimi işaret etmektedir. Programın başka bir özelliği de öğrencilerin ortak bir soruşturmada bir araya geldikleri, görüş alışverişinde buldukları, birden fazla kaynaktan gelen kanıtları tarttıkları ve iyi gerekçelendirilmiş sonuçlara vardıkları tartışmaya verilen önemdir (Che & Boon-Yee Sim, 2022).

Yöntem

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman inceleme de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). Doküman inceleme tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.189).

Bu çalışmanın veri kaynaklarını, Türkiye'de ilkököl ve orta okul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) ve Singapur'da ilkököl 1'den 6' ya kadar okutulan Sosyal Bilgiler Programı (Social Studies Syllabus Primary, Primary One to Primary Six 2020) oluşturmaktadır. Her iki ülkenin sosyal bilgiler dersi öğretim programları Eğitim Bakanlığına ait resmî web sitelerinden elde edilmiştir.

Veri analizi

Verilerin analizinde, bir nitel araştırma tekniği olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Her iki ülkenin Eğitim Bakanlığına ait resmî web sitelerinden elde edilen sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ait veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurularak olgular arasında karşılaştırmalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Özkan'ın (2020) ifade ettiği gibi betimsel analiz sürecinde

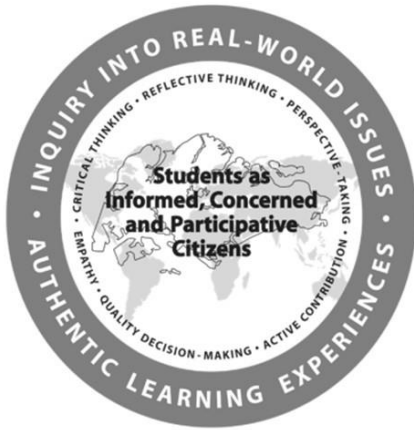
verilerin özgün biçimlerinin muhafaza edilerek okuyucunun anlayıp, kullanabileceği bir hale getirilmesine özen gösterilmiştir.

Bulgular

Sayfa | 186

Kazanımlara ilişkin bulgular

Singapur sosyal bilgiler dersi öğretim programı ilk ve orta öğretim seviyelerini kapsar. Bu program, öğrencilerin toplumu ve içinde yaşadığı dünyayı ilgilendiren konuları inceleyerek bilgi ve beceriler geliştirmelerine ve değerleri öğrenmelerine yardımcı olur (MOE, 2020). Singapur sosyal bilgiler programının merkezinde öğrencilerin Singapur ile yaşadıkları dünyanın birbirine bağlılığını daha iyi anlamalarına ve insan deneyiminin karmaşıklıklarını takdir etmelerine yardımcı olarak etkili vatandaşlar olmaları için hazırlanması yer almaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Singapur sosyal bilgiler programı (MOE, 2020)

Toplumun öğrenciler için anlamı ve ilgisini çeken yönlerinden yararlanan sosyal bilgiler, öğrencilerin yaşamlarını ilgilendiren gerçek dünya sorunlarını araştırmak için meraklarını ateşlemeye çalışır. Sosyal bilgiler öğrencilerin sorgulama ve özgün öğrenme deneyimleriyle, bu konular hakkında ilgili, bilgili ve katılımcı anlayışa ulaşmalarına, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve çoklu bakış açılarına takdir etmelerine yardımcı olur. Singapur sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilere Singapur toplumunun temel değerlerini daha derinlemesine anlamalarını sağlamayı, kendi yaşadıkları topluma ve dünyaya ilgi duymalarını teşvik edecek eğilimleri geliştirmeyi ve başkalarıyla ilişkilerinde empati kurma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle program, sosyal bilgiler öğrencilerini, yaşadıkları topluma ve dünyaya sorumlu bir şekilde katkıda bulunma konusunda heyecanlı bir ruhla karar alma konusunda yetkin, bilgili, ilgili ve katılımcı vatandaşlar olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Programda ifade edilen demokratik vatandaş, bilgili, ilgili ve katılımcı bir kişidir ve bu üç vatandaşlık özelliğinin her birinin nitelikleri programda aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (MOE, 2020).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 177-199.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 177-199.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Singapur sosyal bilgiler programının amaçları

Bilgilendirilmiş vatandaşlar olarak öğrenciler:

- Vatandaşların haklarını ve sorumluluklarını ve hükümetin toplumdaki rolünü anlamak;
- Bölgesel ve küresel bir bakış açısıyla Singapurlu olarak kimliklerini anlamak;
- Singapur'un temel ulusal, bölgesel ve küresel meselelere bakış açısını anlamak
- Farklı bakış açılarıyla çoklu kaynakları değerlendirerek karmaşık konuları analiz etmek ve müzakere etmek;
- Yansıtıcı düşünce ve muhakeme yoluyla iyi gerekçelendirilmiş, sorumlu kararlara varmak.

İlgili vatandaşlar olarak öğrenciler:

- Millete aidiyet duygusuna sahip olmak, takdir etmek ve farklılıkların olduğu bir toplumda sosyal uyumu inşa etmeye kararlı olmak;
- Toplumla ilgili konularla ilgilenmek için motive olmak;
- Karar vermenin etik hususları ve sonuçları üzerinde derinlemesine düşünmek.

Katılımcı vatandaşlar olarak öğrenciler:

- Toplumun iyiliği, değişimi etkilemek için sorumlu kişisel ve toplu eylemlerde bulunmak;
- Karşılaşılan zorluklara rağmen toplumun endişelerini ele almakta dirençli olmak.

Singapur programının amaçlarına baktığımızda öğrencilere ulusal kimlik duygusunun yanı sıra küresel farkındalık aşılama, sorgulama ve eleştirel düşünme becerileri kazandırma ve toplumun ortak iyiliği için katılımcı vatandaşlık becerileri ile donatmanın yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ülkenin çokkültürlü yapısı nedeniyle toplumda sosyal uyumu inşa etmeye kararlı vatandaş yetiştirmeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi öğretim programının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına göre yapılandırıldığı görülmektedir.

Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise sosyal bilgilere özgü amaçların yerel almadığı, genel öğretim programlarının amaçlarına ve sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarına yer verildiği görülmektedir. Türkiye programında daha çok *“Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilinçle sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri”* *“Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri”* *“Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri”* ne vurgunun yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan Türkiye programında da bilgili, ilgili ve katılımcı bir vatandaşlığın desteklendiği söylenebilir.

İçeriğe ilişkin bulgular

Singapur ilköğretim sosyal bilgiler programında tematik bir yaklaşım benimsenmiştir. Program ilkokuldan ortaöğretime kadar olan 10 yıl boyunca, *“Kimlik, Kültür ve Miras”, “İnsanlar ve Çevre”, “Toplumların Yönetimi ve Organizasyonu”, “Çatışma, İş birliği ve Çözüm”* ve *“Ekonomi ve Küreselleşme”*



olmak üzere beş temel tema doğrultusunda yapılandırılmıştır. İlköğretim programı, aşağıda açıklandığı gibi üç geniş öğrenme alanını (Tablo 1) kapsamaktadır (MOE, 2020):

Kendini ve yakın çevreyi keşfetme: Bu öğrenme alanı kapsamında öğrenciler, kim olduklarını ve çevrelerindeki insanlar ve yerlerle ilişkili olarak oynadıkları rolleri keşfederler. Ayrıca Singapur'daki bazı toplulukların gelenek ve göreneklerini keşfederler. Öğrenciler sadece Singapur'daki kültürel çeşitliliği takdir etmekle kalmayıp, aynı zamanda ortak deneyimlerin kendilerini bir ulus olarak birleştirmeye nasıl yardımcı olduğunu öğrenirler.

Geçmişteki ve günümüzdeki Singapur'u anlamak: Bu öğrenme alanı kapsamında öğrenciler, Singapur ve farklı grupların ülkenin büyümesine ve bağımsızlığına katkıları hakkında bilgi edinirler. Singapur' u takdir eder, liderlerin ve insanların uyum sağlama, esneklik ve becerikliliğine değer verirler.

Singapur'a, bölgeye ve içinde yaşadığımız dünyaya değer vermek: Bu öğrenme alanı kapsamında öğrenciler, Singapur'un bir ulus olarak nasıl oluştuğunu ve gelişimine farklı kişilerin katkılarını öğrenirler. Ayrıca, Güneydoğu Asya'yı ve Singapur'un bölgeyle bağlantılarını, dünyadaki medeniyetlerin günümüzde hala görülebilen miraslarını anlama becerisi geliştirirler.

Tablo 1.

Singapur İlköğretim Düzeyi Sosyal Bilgiler Programı Öğrenme Alanları (MOE, 2020)

Öğrenme Alanları	Sınıf Seviyesi	Sorgulama Odağı
Kendini ve yakın çevreyi keşfetme	İlkokul 1 Kendimi, başkalarını ve çevremdekileri tanımak	Çevremdeki insanlarla ve yerlerle ilgili olarak ben kimim?
	İlkokul 2 Ulus olarak bir araya gelmek	Singapur'daki insanları ulus olarak birleştiren nedir?
Geçmişteki ve Günümüzdeki Singapur'u Anlamak	İlkokul 3 Singapur'un çevresini ve zorluklarını anlamak	Singapur'un çevresi nasıldır ve karşılaştığımız zorlukların üstesinden nasıl gelebiliriz?
	İlkokul 4 Geçmişimizi Anlamak	Geçmişte olanlarla bugün Singapur'da yaşam nasıl şekilleniyor?
Singapur'a, Bölgeye ve İçinde Yaşadığımız Dünyaya Değer Vermek	İlkokul 5 Ulus olarak Singapur'un gelişimini anlamak Güneydoğu Asya'nın Çeşitliliğini ve Birbirine Bağlılığını Anlamak	Singapur bağımsızlığından bu yana bir ulus olarak nasıl gelişti? Güneydoğu Asya'yı oluşturan nedir ve ülkeler birbirine nasıl bağlıdır?
	İlkokul 6 Medeniyetlerin Özelliklerini ve Miraslarını Anlamak	Medeniyetlerin mirası bugün hayatımızda nasıl görülüyor?

Singapur programı, öğrencilerin bilgili, ilgili ve katılımcı vatandaşlar haline gelmeleri için altı yıllık eğitimin sonunda kazanacakları bilgi, beceri ve değer çıktılarıyla çerçevelenmiştir. Singapur



İlköğretim düzeyi sosyal bilgiler dersi öğretim programı temel öğrenme çıktıları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Singapur İlköğretim Düzeyi Sosyal Bilgiler Programı Temel Öğrenme Çıktıları (MOE, 2020)

Bilgi	Beceri	Değer
<p><i>Altı yıllık ilköğretimin sonunda öğrenciler şunları yapabilecekler:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • bireylerin ve grupların kimliğini, kültürünü ve mirasını keşfetmek ve bunların zaman içinde nasıl değiştiğini değerlendirmek; • zaman ve mekan içinde insanlar ve çevre arasındaki ilişkiyi anlamak; • gruplar ve topluluklar içindeki bireylerin rollerini ve sorumluluklarını incelemek; • kaynakların önemini kavramak; • Singapur'un sınırlı kaynakların getirdiği zorlukların üstesinden nasıl geldiğini tartışmak; • Singapur'u bir ulus ve değer verilecek bir yuva yapan şeyleri keşfetmek; • ülkeler arasındaki ortak bağların ilerlemeyi teşvik ettiğini kabul etmek ve anlamak; • Singapur'un dünya ile bağlantısını anlamak; ve medeniyetlerin mirasını ve bunların bugün hayatımızı nasıl etkilediğini açıklamak. 	<p><i>Altı yıllık ilköğretimin sonunda öğrenciler şunları yapabilecekler:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • bilgileri / verileri bulmak ve toplamak için bir plan oluşturmak; • çalışmalarını bağımsız olarak sunmak için bir plan oluşturmak; • bağımsız olarak dikkatli gözlemler yapmak; • fikirleri keşfetmek ve bunların alaka düzeyini değerlendirmek; • güvenilirlik ve alaka düzeyine dayalı olarak bilgileri / verileri bağımsız olarak işlemek; • bağımsız olarak değerlendirmek ve bilinçli kararlar vermek; • bir grup içinde duygu ve düşüncelerini akıcı ve kendinden emin bir şekilde ifade etmek; • çeşitli grup ortamlarında etkili bir şekilde çalışmak; • fikir ve bulguları açık, ikna edici ve yaratıcı yollarla çeşitli araçların ve sunum biçimlerinin kullanımını yoluyla sunmak. 	<p><i>Altı yıllık ilköğretimin sonunda öğrenciler şunları yapabilecekler:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • kültürel çeşitliliği anlamak; • kaynakların yönetiminde kişisel sorumluluk geliştirmek; • inançların kişinin düşüncesini şekillendirdiğini kabul etmek; • bilgiye dayalı kararlar almak ve uygun eylemleri gerçekleştirmek için kişinin eylemlerinin etik etkilerini ve başkaları üzerindeki etkisini göz önünde bulundurmamak; • yaşadıkları dünya hakkında daha fazla bilgi edinmek için merak göstermek; • topluma ve çevreye özen göstermek; • bir topluluğa ve ülkeye ait olma duygusunu geliştirmek; • ve bilgiye erişim ve bilgilerin kullanımında sorumluluk ve bütünlük uygulamak.

Singapur Millî Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin toplumlarının ve uluslarının gelişmesinde rollerini gerçekleştirmeleri için aşağıdaki vatandaşlık eğilimlerini belirlemiştir: aidiyet duygusu, gerçeklik duygusu, umut duygusu ve eyleme geçme isteği. Sosyal bilgilerde kazanılan bilgi, beceri ve değerlerle birlikte bu eğilimler, öğrencilerin bilgili, ilgili ve katılımcı vatandaşlar olmalarına yardımcı olacaktır (MOE, 2020).

- *Aidiyet duygusu:* Kim olduğumuza dair daha derin bir anlayış geliştirmek ve bir ulus olarak kendileri için önemli olan değerlerin ortak bir anlayışını geliştirmek.



- *Gerçeklik duygusu*: Singapur'un kısıtlamaları ve güvenlik açıkları da dahil olmak üzere, daha az öngörülebilir bir dünyanın zemininde bir ulus olarak kendilerini etkileyen çağdaş gerçeklerin farkında olmak.
- *Umut duygusu*: Singapur'un geleceğine olan güven ve iyimserliğe ve zorluklarla yüzleşmeye karşı dayanıklılığa sahip olmak.

Singapur Millî Eğitim Bakanlığı' vatandaşlık eğilimlerinin herkes için bir Singapur inşa etmek için kolektif bir kararlılığa ve ortak bir misyon duygusuna sahip aktif vatandaşlar olarak hareket etme iradesini geliştireceği kabul edilmektedir. Singapur programında ulusal bir kimliği teşvik, etnik çeşitliliğin sosyal uyumu ve takdiri, Singapur'un kaynaklarının sınırlılığına ve Singapur'un geleceği konusunda öğrencilere güven aşlamaya odaklanıldığı görülmektedir.

Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programı ise "*Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar*" olmak üzere toplam yedi öğrenme alanından oluşmaktadır (MEB, 2018). Türkiye programında içerik genişleyen çevre ve sarmal program yaklaşımları esas alınarak hazırlanmıştır. Öğrenme alanları aşağıda açıklanmıştır.

Birey ve toplum: "Ben" ve "biz" olma süreçlerini kapsayan bu öğrenme alanında, öğrencilere sosyal bilimlerden psikoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji konularıyla disiplinler arası bir yaklaşım benimsetilmiştir. **Kültür ve miras:** Tarih odaklı olan bu öğrenme alanı, Türk kültürünü koruma ve geliştirerek bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Öğrencilere kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu ve kültürümüzün dünya kültürel mirasına katkısını kavratmayı hedefler. **İnsanlar, yerler ve çevreler:** Coğrafya odaklı bu alanda, öğrencilere insan-çevre etkileşimini anlama, çeşitli beceri ve değerleri kullanarak neden ve sonuçları anlama, geleceğe yönelik bakış açısı kazandırma amaçlanır. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı sayesinde Sosyal Bilgiler dersinin okutulduğu bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. **Bilim, teknoloji ve toplum:** Öğrencilerden bilim ve teknolojinin gelişim sürecini kavramaları, eleştirel düşünce edinmeleri ve bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi kazanmaları beklenir. **Üretim, dağıtım ve tüketim:** Bu öğrenme alanı, öğrencilerin girişimci ve bilinçli tüketici becerilerini geliştirmeyi hedefler. Ekonomik bilincin oluşturulması, kaynakların sınırlı olduğunun anlaşılması ve ekonomik yaşantının değerlendirilmesi ön planda tutulur. **Etkin vatandaşlık:** öğrenme alanının ana odak noktaları sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına yöneliktir. Bu alanda öğrencilere grup, kurum ve sosyal örgütlerin oluşumunu, etkileme ve kontrol mekanizmalarını, bireyleri ve kültürü nasıl etkilediklerini anlamaları hedeflenir. Ayrıca, toplumda ve diğer toplumlarda bu yapıların rolünü, bireylerin bu yapılarla etkileşimini ve değişim süreçlerini anlama yeteneği kazandırılır. Öğrenciler, örgütlü devlet gücünün toplumsal sorunları çözmedeki rolünü, egemenliğin millete dayandığı yönetimlerde birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu anlarlar. Demokratik yollarla yönetimi etkileme ve toplumsal hizmetlere katılma konularında bilgi edinirler. **Küresel bağlantılar:** öğrenme alanı, günümüzdeki küresel hareketliliği ve devletler arası ilişkileri vurgular. Öğrenciler, inançlar, fikirler, sermaye, bilgi, teknoloji ve kültürün sınırları aşarak küresel düzeyde nasıl hareket ettiğini anlarlar. Bu bağlamda, devletlerin iş birliği ve rekabet etme dinamiklerini kavrarlar. Ayrıca, öğrencilere küresel dünyanın gündemini takip etme, Taşkın, A.M. ve Bozkurt, F. (2024). Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 177-199.
DOI. 10.51460/baebd.1384153



karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme, etkin ve sorumlu bir Türk vatandaşı olma bilinci kazandırılır (MEB, 2018).

Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında öğrenciler kazandırılması hedeflenen beceri ve değerler şunlardır.

Tablo 3.

Türkiye Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Beceri ve Değerler (MEB, 2018)

Beceriler	Değerler
1. Araştırma 2. Çevre okuryazarlığı 3. Değişim ve sürekliliği algılama 4. Dijital okuryazarlık 5. Eleştirel düşünme 6. Empati 7. Finansal okuryazarlık 8. Girişimcilik 9. Gözlem 10. Harita okuryazarlığı 11. Hukuk okuryazarlığı 12. İletişim 13. İş birliği 14. Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme 15. Kanıt kullanma 16. Karar verme 17. Konum analizi 18. Medya okuryazarlığı 19. Mekânı algılama 20. Öz denetim 21. Politik okuryazarlık 22. Problem çözme 23. Sosyal katılım 24. Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama 25. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma 26. Yenilikçi düşünme 27. Zaman ve kronolojiyi algılama	1. Adalet 2. Aile birliğine önem verme 3. Bağımsızlık 4. Barış 5. Bilimsellik 6. Çalışkanlık 7. Dayanışma 8. Duyarlılık 9. Dürüstlük 10. Estetik 11. Eşitlik 12. Özgürlük 13. Saygı 14. Sevgi 15. Sorumluluk 16. Tasarruf 17. Vatanseverlik 18. Yardımseverlik

Her iki ülkenin sosyal bilgiler dersi öğretim programları içerik açısından karşılaştırıldığında Singapur sosyal bilgiler ilköğretim programı Kimlik, Kültür ve Miras ile İnsan ve Çevre ana temaları doğrultusunda yapılandırılmış ve üç geniş öğrenme alanından oluşmaktadır. Programda her bir öğrenme alanı iki eğitim öğretim yılını kapsamaktadır. Başka bir deyişle her yıl sadece bir öğrenme alanına odaklanılmaktadır. Türkiye’de ise 4,5,6 ve 7 sınıflarda sarmal bir şekilde yedi öğrenme alanına odaklanılmaktadır. Başka bir deyişle her yıl yedi öğrenme alanına ilişkin bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Bu açıdan Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriğinin daha yoğun olduğu söylenebilir. Singapur ve Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri ve değerler incelendiğinde eleştirel ve yaratıcı düşünce, iletişim, işbirliği ve karar verme becerileri ile adalet, barış, dayanışma, saygı, sorumluluk, çalışkanlık, özgürlük, duyarlılık ve vatanseverlik değerlerinin ortak olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca her iki programda 21. yüzyıl yetkinliklerinden iletişim, küresel farkındalık, kültürlerarası beceriler ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklere yer verildiği görülmüştür.

Eğitim durumlarına ilişkin bulgular

Singapur sosyal bilgiler programında kavramların, becerilerin öğrenilmesi ve konuların araştırılması için sorgulama önerilir. Öğrenciler doğaları gereği meraklıdır ve sorgulama yoluyla öğretmek, öğrencilerin ilgisini çeken şeyleri araştırmak için bu doğuştan gelen motivasyondan yararlanmayı amaçlamaktadır. Sorgulama, öğrencilerin akranları tarafından çıkarılan sonuçların sağlam bilgilerle desteklenip desteklenmediğini yargılamayı öğrenmelerine yardımcı olur. Sorgulama süreci



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 177-199.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 177-199.
Araştırma Makalesi / Research Paper

boyunca, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olma yetkisine de sahip olurlar. Program öğrenci merkezlidir ve öğrencileri, kendi düşünceleri ve yaptıkları hakkında düşünen sorgulayıcılar haline getirir. Program vizyonu olan etkili vatandaşlık için kaliteli karar verme aynı zamanda sosyal yaşamla da ilgilidir. Kaliteli karar verme: seçimleri analiz etmeyi, belirsizlikleri müzakere etmeyi, sonuçları öngörmeyi, iyi gerekçeli sonuçlara varmayı ve hem kendilerinin hem de başkalarının yaşamını etkileyen konularda harekete geçmeyi gerektirir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler, öğrencileri bir toplumdaki birbirine bağlılığı daha iyi anlayabilmeleri, gerçek dünyadaki sorunların nadiren tek bir doğru çözüme sahip olduğunu fark etmeleri ve böylece nasıl karar verebileceklerini öğrenmeleri için araştırma, sorgulama ve kendileri için düşünme sürecine dahil eder. Kaliteli karar verme, eleştirel düşünme becerilerinin ve yansıtıcı düşüncenin uygulanmasını gerektirir.

Sorgulamaya dayalı öğrenmenin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin ön bilgilerini ve varsayımlarını dikkate alır. Öğrenme fırsatları, öğrencilerin olayları nasıl gördüklerinin farkına varmalarına ve mevcut bilgilerini yeni bilgiler ışığında yeniden yapılandırmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, sorgulamaya dayalı öğrenme, öğrencilerin kendileri için bir anlam ifade etme ve yeni anlayışlar yaratma sorumluluğunu üstlenen aktif öğrenciler haline geldiği öğrenci merkezli eğitimi teşvik eder. Sorgulamaya dayalı öğrenmeyi gerçekleştirirken, öğretmenlerin sorgulama için saygılı ve güvenli bir iklim yaratacak sınıf koşullarına dikkat etmeleri gerekir. Sorgulayıcı sınıf kültüründe, öğrenciler öğrenmeleri için kişisel sorumluluk alırlar ve kendileri için yeni bilgiler oluşturmada aktif bir rol oynarlar. Bilgi üreticileri ve yansıtıcıları olarak öğrenciler, yalnızca geleneksel soru cevaplama rolünde kalmak yerine soru sorma rolünü üstlenirler. Öğretmen, sorgulama alışkanlıklarını ve becerilerini modelleyerek öğrencilere koçluk yapan, tavsiye ve rehberlik sağlayan ve öğrencileri öğrenmelerinin aktif sahipliğini üstlenmeye teşvik eden bir kolaylaştırıcı haline gelir. Öğretmenler, öğrencilerin sorgulamaya başarılı bir şekilde katılmadan önce bağlamla ilgili yeterli ön bilgiye veya arka plan bilgisine sahip olmalarını sağlama sorumluluğuna sahiptir. Öğrencilerin sorgulamayı nasıl yapacaklarını bileceklerini varsaymak yerine, sorgulama sürecini modellemek ve becerileri öğretmek için zamanı hesaba katmak öğretmenlerin sorumluluğundadır (MOE, 2020).

Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise eğitim durumları başlığı yer almamaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen beceri ve değerler tablo içinde verilmiştir. Eğitim durumları ya da bu beceri ve değerleri kazandırmak için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğine ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Ancak sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilmesi beklenen hususlar başlığı altında aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

“Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.” (MEB, 2018)

“Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir.” (MEB, 2018)



Bu açıklamadan öğretim programında sosyal bilgiler dersinde, öğrencilere sadece bilgi aktarmak yerine, sosyal bilimcilerin kullandığı bilimsel araştırma yöntemlerini anlamaları ve uygulamaları için fırsatlar sunulması önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin günlük hayattan ve çevrelerindeki olaylardan öğrenme deneyimleri elde etmelerinin teşvik edilmesi önerilmektedir. Öğrencilere gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaşma fırsatı tanınması böylece onların sosyal problemleri anlamak ve çözmek için yansıtıcı düşünme becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin kendi düşüncelerini sorgulamaları, farklı bakış açılarını değerlendirmeleri ve toplumsal konularda eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Bu açıdan Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programının, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemek yerine, bilgiyi anlamlandırmalarını ve yapılandırmalarını sağlayarak daha derinlemesine bir öğrenme süreci oluşturmayı amaçlayan bir eğitim anlayışını vurguladığı söylenebilir. Bu açıdan her iki programın öğrenci merkezli ve yansıtıcı düşünmeyi vurguladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Değerlendirmeye ilişkin bulgular

Singapur programında değerlendirme, öğrencilerin ilerlemelerini takip etmelerine yardımcı olmak amacıyla kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için çeşitli değerlendirme görevleri kullanılmaktadır. Bunlardan biri performans görevidir ve programda önerilen performans görevleri öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri gerçek dünya bağlamında uygulamalarına izin verir. Öğrenciler, tanımlanmış bir izleyici kitlesi için (gerçek veya simüle edilmiş) somut bir ürün veya performans geliştirecek ve bunu yaparken, çalışma konusuyla ilgili anahtar anlayışları veya mesajları iletceklerdir. Performans görevleri öğretmen tarafından yönlendirilebilir, öğrenci tarafından başlatılabilir veya her ikisi de olabilir. Hem yazılı hem de yazılı olmayan görevleri içerebilirler. Performans görevleri projeler şeklinde olabilir ve kısa vadeli veya uzun vadeli olabilir. Performans görevleri, ilköğretim üçten ilköğretim altıya kadar yılda en az bir kez yapılmalıdır. Raporlama amacıyla, ilköğretim üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar olan düzeylerde sosyal bilgiler dersinin değerlendirmesi için, ikinci yarıyılın sonunda harf notu verilir.

Türkiye sosyal bilgiler programında da değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi önerilmektedir. Programda eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu ve eğitim süreci boyunca yapılması önerilmektedir. Ayrıca bireysel farklılıkların dikkate alınarak, farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına vurgu yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde sadece bilişsel alan ilişkin kazanımların değil duyuşsal ve psikomotor alana ilişkin kazanımların da dikkate alınması gerektiğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Programda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleşmesi önerilmektedir. Öğretim programının, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmediği, sadece yol gösterdiği (MEB, 2018) ifade edilmiştir. Bu açıdan program kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakmıştır.



Tartışma

Singapur'da sosyal bilgiler, ulusal eğitim bağlamında vatandaşlık eğitimi için önemli bir araçtır ve hükümetin geleceği şekillendirme girişimi olarak değerlendirilir (Boon-Yee Sim & Print, 2005). Vatandaşlık eğitimi, tüm uluslar tarafından az ya da çok yürütülen bir girişimdir. Vatandaşlarda ulusal bir kimlik ve aidiyet duygusu geliştirme ihtiyacı her ülkede mevcuttur. Singapur'da da durum farklı değildir. 1960'ların başında ulus inşası ve ortak bir kimlik yaratma zorluğu, büyük ölçüde göçmen ve çok kültürlü bir nüfustan oluşan yeni bir ulus için büyük bir sorun olarak değerlendirilmiştir (Kyo, 2022). Bu nedenle sosyal bilgiler programında aidiyet duygusuna, kim olduklarına dair daha derin bir anlayış geliştirmeye ve bir ulus olarak kendileri için önemli olan ortak değerler anlayışını geliştirmeye vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Singapur sosyal bilgiler programında, Singapur'un kaderini şekillendirme konusunda öğrencilerin daha katılımcı bir rol üstlenmeleri gerekliliği önemli bir amaç olarak belirtilmiştir. Bu adım, Singapur'daki vatandaşlık eğitimi programlarının gelişiminde pasiflikten daha aktif bir vatandaşlığa doğru bir geçişi ifade etmektedir (Boon-Yee Sim & Print, 2005). Türkiye'deki program ise, öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmelerini hedeflemektedir. Bu açıdan Türkiye programının daha ulusal bir vatandaşlığı vurguladığı söylenebilir. Her iki ülkenin sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçları temelde öğrencilerde vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi olmasına rağmen, Singapur programında ulusal bir kimliği teşvik, etnik çeşitliliğin sosyal uyumu ve takdiri, Singapur'un kaynaklarının sınırlılığına ve Singapur'un geleceği konusunda öğrencilere güven aşlamaya odaklanıldığı görülmektedir.

Her iki ülkedeki sosyal bilgiler program disiplinler arası bir yaklaşımla düzenlenmiştir. Singapur programında sosyal bilgilerin genel amaçları, felsefesi, program amaçları, öğrenme çıktıları ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Ancak Türkiye programında sosyal bilgilerin genel amaçları, felsefesi ve öğrenme çıktılarının yer almadığı görülmektedir (Kalaycı ve Baysal, 2019). Öğrenme çıktıları, bir öğrenme sürecini tamamlayan öğrencinin neleri bileceği, anlayacağı ve/veya yapabileceğini açıklayan ifadelerdir. Öğrenme çıktılarında bilgi, beceri veya tutumlar gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanır. Öğrenme çıktıları, öğrencilere, öğretmenlere ve mezunları istihdam edecekleri öğrencilerin yeterlikleri konusunda net bilgi sağlar. Bu nedenle programlarda kazanımların yanında öğrenme çıktılarına da yer verilmelidir (Taşkın & Bozkurt, 2023).

Singapur ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında içeriğin düzenlenmesinde tematik yaklaşım benimsenmiştir. Singapur ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ise Kimlik, Kültür ve Miras ile İnsan ve Çevre ana temaları doğrultusunda yapılandırılmıştır ve üç geniş öğrenme alanından oluşmaktadır. Programda her bir öğrenme alanı iki eğitim öğretim yılını kapsamaktadır. Başka bir deyişle her yıl sadece bir öğrenme alanına odaklanılmaktadır. Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programı ise 4,5,6 ve 7 sınıflarda sarmal bir şekilde yapılandırılmıştır ve "Birey ve Toplum", "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Bilim, Teknoloji ve Toplum", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" olmak üzere toplam yedi öğrenme alanı bulunmaktadır. Başka bir deyişle her yıl yedi öğrenme alanına ilişkin bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Bu açıdan Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriğinin daha yoğun olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 177-199.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 177-199.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Taşkın ve Bozkurt (2023) Hong Kong'da Vatandaşlık ve Sosyal Gelişim dersi öğretim programının üç geniş tema doğrultusunda yapılandırıldığını belirtmiştir. Çalışmada kapsamlı bir müfredatın yüzeysel öğrenmeyi ve bilgi aktarımını egemen öğretim şekli olarak zorunlu kıldığı vurgulanmıştır. Newmann (1990) birçok konunun yüzeysel kapsamı yerine birkaç konunun sürekli incelenmesinin öğrencilerin düşüncelerinin geliştirilmesini, konuyla ilgili derinlemesine bilgi ve vasıflı düşünce edinimi sağladığını belirtmiştir.

Singapur sosyal bilgiler dersi öğretim programında kavramların, becerilerin öğrenilmesi ve konuların araştırılması için sorgulama temelli öğretme ve öğrenme önerilmektedir. Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise eğitim durumları başlığı yer almamaktadır. Ancak sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilmesi beklenen hususlar başlığı altında sosyal bilgiler öğretiminde “sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, gerçek hayattan örnek problem durumlarına yer verilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sorgulama temelli öğrenme, öğrencilerin ilgilerini geliştirmelerine, öğrenmelerini değerlendirmelerine, düşüncelerinin sınırlarını zorlamalarına ve alternatif bakış açıları keşfetmelerine olanak tanıyan güçlü bir öğretim aracı olarak kabul edilmektedir. Sorgulama süreci boyunca, öğrenciler kendi öğrenmelerinden de sorumlu olurlar. Tatan ve İbret (2023) Güney Kore sosyal bilgiler dersi öğretim programında (Türkiye programından farklı olarak) öğrencilerin düşünme becerilerini teşvik etmek için çeşitli sorgulama tekniklerinin kullanıldığını ve sosyal değerlerin analiz edildiğini vurgulamıştır. Ayrıca Güney Kore programında öğrenme öğretme sürecinde “Öğrenme ve Öğretme İlkeleri” ve “Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri” başlıklarına yer verildiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Kalaycı ve Baysal (2019) Türkiye programının eğitim durumları boyutunun öğretmene nasıl ders işleyeceği ile ilgili kılavuzluk etmesi açısından yetersiz olduğunu belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına paralel olan başka bir çalışmada da ABD (Washington) sosyal bilgiler öğretim programında proje odaklı, araştırma ve sorgulamaya dayalı, gerçek hayattan örnek problem durumlarının incelendiği, eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir eğitim sürecinin vurgulandığı bulgusuna ulaşılmıştır (Ütkür-Güllühan & Bekiroğlu, 2022). Literatürde başka bir çalışmada da “Müzakere ederek sorgulayıcı araştırma” ve “demokratik bir deneyim olarak sosyal katılım” becerilerinin Kanada (Alberta) sosyal bilgiler öğretim programında da vurgulandığı görülmektedir (Şeren, Tut, Aydın-Çolak, & Kıröğlu, 2021). Bu açıdan Türkiye sosyal bilgiler dersi öğretim programında da sosyal bilgilere özgü eğitim durumlarına ilişkin daha detaylı bilgi verilmesi öğretmenlere yol göstermesi açısından daha etkili olacaktır.

Her iki programda değerlendirmenin öğrencilerin ilerlemelerini izlemelerine yardımcı olmak ve öğrenmeyi desteklemek için kullanıldığı belirtilmekte ve farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Singapur programında öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamak ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek için performans görevleri kullanılması önerilmektedir. Performans görevlerinin, ilköğretim üçten ilköğretim altıya kadar yılda en az bir kez yapılması zorunludur. Türkiye’de program ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmeyip, sadece yol göstermektedir. Bu açıdan program kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakmıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Şeker (2014) tarafından yürütülen çalışmada da Singapur sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerlendirmenin, eğitim-öğretim programının etkililiğini ölçmek



ve öğrencilerin gelişim düzeylerini takip etmek için yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Singapur sosyal bilgiler programının Türkiye'den en önemli farkının performans görevlerinin, ilköğretim üçten ilköğretim altıya kadar yılda en az bir kez yapılmasının zorunlu olması olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Ütkür-Güllühan ve Bekiroğlu (2022) ABD (Washington) sosyal bilgiler programında değerlendirmelerin çoğunlukla proje, katılım odaklı veya gerçek yaşam durumlarını içeren soruların kanıtlar kullanılarak cevaplandırıldığı bir deneme (essay) yazma şeklinde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ve uzmanların değerlendirme yaparken OSPI (2019) tarafından belirlenmiş değerlendirme ölçütlerini kullandıkları ifade edilmiştir. Literatürde Türkiye programında tüm öğrencilerin aynı şekilde değerlendirilmesinin uygun olmayacağından esnek bir ölçme ve değerlendirme anlayışına vurgu yapıldığı ancak herhangi bir ölçme aracının ismi veya örneğine yer verilmediği (Kalaycı & Baysal, 2019; Altay 2012) ve ölçme değerlendirme süreci ve araç seçiminin tamamen öğretmene bırakıldığı belirtilmiştir (Öztürk & Kafadar, 2020; Taşkın & Bozkurt, 2023). Ayrıca Özkaral ve Karauğuz (2015) tarafından yürütülen çalışmada diğer programlardan farklı olarak Avustralya ve Finlandiya sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarında değerlendirme kriterlerinin/başarı standartlarının mevcut olduğu saptanmıştır. Tatan ve İbret (2023) çalışmalarında Güney Kore sosyal bilgiler dersi öğretim programı değerlendirme boyutunun çok detaylı olarak açıklandığını (programın değerlendirme ilkeleri, değerlendirme içeriği, değerlendirme yöntemi ve değerlendirme sonucunun kullanımına ilişkin açıklamaları kapsadığını) belirtmiştir. Türkiye programında da öğretmenlere eğitim öğretimi desteklemek için materyaller, kaynaklar ve öğrencilerin nasıl değerlendirileceğine ilişkin kılavuzlar sağlamalıdır. Ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında öğrencileri sosyal ve politik hayata katılmaya teşvik etmek için performans ödevleri geliştirmelerine fırsatlar sunulmalıdır. Performans ödevleri ölçme değerlendirmede her dönem için mutlaka bir tane zorunlu olmalıdır.

Sosyal bilgiler eğitiminin, çocuklara mevcut kültürel değerleri, davranışları ve normları aktarmak için bir sosyalleştirme gücü olmasının yanı sıra bir karşı-sosyalleştirme gücü olması gerektiğini de kabul etmeliyiz. Sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerin sorunların temel nedenlerini düşünmelerine ve toplumun güçlendirilmesi için mevcut sosyal, ekonomik ve siyasi normları sorgulamalarına olanak tanıyan bir platform olmalıdır (Ochoa-Becker, 2007). Çoğu hükümet, mevcut durumu korumaya eğilimlidir ve yapısal adaletsizliklerle yüzleşmekten kaçınır (Apple, 2013). Ancak, Boon-Yee Sim, Chua ve Krishnasamy'nin (2017) belirttiği gibi sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünmeye daha fazla vurgu yapılması gerekmektedir. Eleştirel düşünme, genellikle "vatandaşlık yeterliliğinin" temel bir unsuru olarak kabul edilir. Sosyal bilgiler eğitiminin amacı ve onu sosyal bilimlerden ayıran özelliği karmaşık sosyal sorunlarla yüzleşme yeteneğidir (Ross, 2014). Sosyal bilgiler eleştirel düşünmeyi ve aktif katılımı teşvik ederek öğrencilere olumlu değişimin öncüleri olmaları için güç verir. Böyle bir sosyal bilgiler yaklaşımı, sorumlu ve aktif vatandaşların yetişmesine, toplumsal sorunların üstesinden gelmeye ve herkes için daha adil ve eşitlikçi bir gelecek inşa etmeye adanmış bir nesil oluşturmaya katkıda bulunabilir.

Sonuç ve Öneriler

Çok kültürlü heterojen birçok ulus devlet gibi Singapur'da ulusal kimliğin, çeşitliliğin ve küresel perspektiflerin teşvik edilmesini eğitim yoluyla dengeleme sorunuyla karşı karşıya kalmıştır. Sosyal



bilgiler programı, Singapur'da 1997 yılında hükümet tarafından bir ulus inşası girişimi olarak geliştirilmiştir. Singapur'un çokkültürlü toplumsal yapısı sosyal bilgiler programında bir ulus olarak kendileri için önemli olan değerlerin ortak bir anlayışını geliştirmesi, ulusal bir kimliğin teşvik edilmesi, etnik çeşitliliğin sosyal uyumu ve takdirini gerekli kılmıştır. Bir ulus devletin başarılı bir şekilde demokratik değerler etrafında birleşebilmesi, kültürel, etnik, dil ve dini grupların özgürlüklerini güvence altına alabilmesi ve onların özgürlük, adalet ve barışı deneyimleyebilmesi için önemlidir. Bu hedefe ulaşmak, çokkültürlülüğü anlayan ve bunu takdir eden vatandaşların eğitimi ile mümkündür. Bu çerçevede sosyal bilgiler dersi öğretim programları, genç vatandaşları demokratik değerler etrafında birleştirmek ve çokkültürlü bir toplumu desteklemek adına kritik bir rol oynamaktadır.

Sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin ne öğrendikleri kadar nasıl öğrendikleri de önemlidir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında etkili vatandaşlık eğitimi için sorgulama temelli eğitim durumlarına ağırlık verilmelidir. Öğretmen eğitimi programlarında da öğretmen adaylarının sorgulama temelli öğretimi başarılı şekilde tasarlayıp uygulamaları konusunda yetişmeleri desteklenmelidir. Öğrencileri aktif vatandaşlığa hazırlamak için eğitim durumlarında katılımcı bilgi, beceri ve değerleri teşvik eden uygulamalara yer verilmelidir. Bunun için sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki içerik azaltılıp, öğrenci katılımı artırılarak daha derinlemesine öğrenmeler gerçekleştirilebilir. Ayrıca programda öğrencilerin aktif ve katılımcı vatandaşlık deneyimleri gerçekleştirebilmesi için performans görevleri en az bir dönem zorunlu hale getirilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 177-199.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 177-199.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Boon-Yee Sim J & Print M (2005). Citizenship Education and Social Studies in Singapore: A National Agenda. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (1), 58-73.
- Boon-Yee Sim, J., Chua, S. & Krishnasamy, M. (2017). "Riding the citizenship wagon": Citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore. *Teaching and Teacher Education*. 63, 92-102.
- Chee, F. M. & Sim, J. (2022). Discussion and inquiry in Singapore social studies. In Kennedy, J.K. (Ed). *Social Studies Education in South and South East Asian Contexts*, (pp. 161-173) published by Routledge 605 Third Avenue, New York, NY. ISBN: 978-0-367-52368-8.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Gök, B. (2022). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ögesinin karşılaştırmalı olarak analizi: Singapur, Hong-Kong, Kanada ve Türkiye Örneği. e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9, 148- 170. doi:10.30900/kafkasegt.975451
- Kabaran, G. G. ve Görgeç, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 478-495.
- Kalaycı, N. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017- 2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129.
- Karauğuz, G. & Özkartal, T.C. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarındaki eski çağ tarihine ilişkin öğelerin incelenmesi (Türkiye, Çek Cumhuriyeti, İngiltere, İrlanda Cumhuriyeti, Singapur ve ABD New Jersey örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1534-1553.
- Kho, M. E. (2022) Social studies education in Singapore: from cultural transmission to social transformation. In: Kennedy, J.K. (Ed). *Social Studies Education in South and South East Asian Contexts*. (pp. 60-73) published by Routledge 605 Third Avenue, New York, NY. ISBN: 978-0-367-52368-8.
- Kliebard, H. (2004). *The struggle for the American curriculum: 1893–1958 (3rd ed.)*. New York: Routledge Falmer.
- Long, S. (2015, July). The Singapore exception. *The Economist*. Retrieved from [http:// www.economist.com](http://www.economist.com).
- MEB (2018). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04.2021)
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministry of Education Singapore (2020). <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/primary/2020-social-studies-primary.pdf> (Erişim Tarihi: 15.04.2023)
- NCSS (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Nelson, J. L. (2001). *Defining Social Studies*, In *Critical Issues in Social Studies Research for the 21st Century*, edited by William B. Stanley. Greenwich, Conn: Information Age Publishing
- Özkan, U. B. (2020). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi* (3.baskı). Ankara : Pegem Akademi
- Özkartal, C.T. & Taş, M.A. (2019). Türkiye ve Singapur sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. 3. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu-ISOEVA. 10-13 Ekim 2019 İstanbul/TÜRKİYE
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 112-127
- Ross, E. W. (2014). *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities*. (4th ed). State University of New York Press, Albany, NY.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 177-199.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 177-199.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Ross, E. W. (2019). The challenges of teaching social studies: What teachers? What citizenship? What future? <https://www.researchgate.net/publication/340166914> adresinden 03.08.2020 tarihinde alınmıştır.
- Ross, E. W., Mathison, S., Vinson, D. K. (2013). "Social studies education and standardsbased education reform in north america: curriculum standardization, high-stakes testing, and resistance". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Manizales: Universidad de Caldas,1(10), 19-48*
- Singapore Ministry of Education. (2015). 21st Century Competencies. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>
- Stanley, W. B. and Nelson, J. L. (1986). Social education for social transformation. *Social Education, 50, 528–533.*
- Şeker, M. (2014). Singapur sosyal bilgiler öğretim programı ve bu programın Türkiye sosyal bilgiler öğretim programı ile karşılaştırılması. *Electronic Turkish Studies, 9(2),1417-1439.*
- Şeren, N., Tut, E., Aydın Çolak, E. & Kiroğlu, K. (2021). Türkiye ve Kanada'daki (Alberta Eyaleti) Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Beceri Boyutu Açısından Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(1), 292-311.*
- Tan, T. & Strathdee, R. (2010). Citizenship, identity and the social studies curriculum in Singapore. *Pacific-Asian Education (PAE) Journal. 22(1),77-90.*
- Taşkın, M. A. & Bozkurt, F. (2023). Çin Halk Cumhuriyeti Hong Kong Özel İdari Bölgesi. Öztürk, C. & Yiğit, E.Ö. (Ed). *Dünyada Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde. Pegem Yayıncılık, Ankara.*
- Tatan, M. & İbret, B. Ü. (2023). Türkiye ve Güney Kore sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 10 (34), 163-179.*
- Thornton, Stephen J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning.* Published by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 ISBN 0-8077-4522-7.
- Ütkür Güllühan, N., & Bekiroğlu, D. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye Örneği. *Trakya Eğitim Dergisi, 12(2), 787-804.*
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf> (Erişim Tarihi: 09.02.2024)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Hikâye Oluşturma Uygulamaları Deneyimleri

Sayfa | 200

Science Teacher Candidates' Experiences in Digital Story Creation Applications

Gamze KIRILMAZKAYA , Dr. Öğretim Üyesi, Harran Üniversitesi, gamzekirilmazkaya@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 23 Ocak 2024
Kabul tarihi - Accepted: 2 Mart 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 200-222.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 200-222.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmada amaç fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâye deneyimlerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâyelere ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Buna göre çalışma Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitede öğrenim gören fen bilgisi öğretmenliği bölümü 3. sınıfta öğrenim gören 21'i (%91.3) kadın, 2'si (%8.7) erkek olmak üzere toplam 23 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde genel olarak öğretmen adaylarının dijital hikâyelere yönelik olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin kalıcı öğrenmeyi sağladığını, dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre dijital hikâye oluşturma sürecinin öğretmen adaylarının fen derslerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Dijital Hikâye, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Nitel Analiz, Storyjumper*

Abstract.

The aim of this study is to examine the views of pre-service science teachers about their experiences with digital stories. In the study aiming to reveal pre-service science teachers' evaluations of digital stories, a case study from qualitative research designs was used. The study group of the research was formed through easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods. Accordingly, the study was conducted with a total of 23 pre-service teachers, 21 (91.3%) female and 2 (8.7%) male, who were studying in the 3rd grade of the science teaching department at a university in the Southeastern Anatolia region of Turkey. In this study, a semi-structured interview form was used as a data collection tool. Descriptive analysis and content analysis techniques were used to analyze the data. When the data obtained from the research were analyzed, it was determined that pre-service teachers generally had positive views towards digital stories. In addition, pre-service science teachers stated that digital stories provide permanent learning and are remarkable. According to the results obtained in the study, it was observed that the digital story creation process contributed positively to pre-service teachers' science courses and teaching profession.

Keywords: *Digital Story, Pre-service Science Teachers, Qualitative Analysis, Storyjumper*



Extended Abstract

Introduction. Today, when digital tools are increasing day by day, developing rapidly and affecting every field, it is seen that educational environments are also affected by these tools. This situation has made it necessary to integrate technology into learning environments with the widespread use of digital tools. However, in recent years, the concept of digital storytelling, which is one of the approaches that enables the effective use of technology in the classroom environment by both teachers and students and helps students to construct their knowledge by ensuring their active participation, has come to the fore (Robin, 2016). Digital storytelling, which is the combination of the traditional storytelling method with today's technology, enables the use of stories in digital environments, so that traditional storytelling combined with various multimedia technologies has led to the emergence of the digital story (Norman, 2011; Robin, 2016). Nowadays, with the intensive use of technology in educational settings, digital storytelling has emerged as a popular and powerful pedagogical tool that helps students take an active role in learning environments. Digital stories transform students from passive recipients to active participants. Digital storytelling consists of seven key elements. These are perspective, interesting questions, emotional content, good voice-over, the power of music, economy and speed (Robin, 2016). In the 21st century, with the widespread use of Web 2.0 technologies, teachers and students have started to show more interest in interactive applications on the web. Web 2.0 software, which can create digital stories, allows uploading audiovisual materials to the online environment and instant sharing of presentations created using online editing software compared to software used in desktop and laptop environments (Karakoyun & Kuzu, 2016).

Method. In this study, which aims to reveal pre-service science teachers' evaluations of digital storytelling, a case study from qualitative research designs was used. The study group was formed through easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods (Yıldırım & Şimşek, 2013). The study was conducted with a total of 23 pre-service teachers, 21 (91.3%) of whom were female and 2 (8.7%) of whom were male, studying in the 3rd grade of the science teaching department at a university in the Southeastern Anatolia region of Turkey. A semi-structured interview form was used as the data collection tool of the study to obtain students' opinions about the activities related to the application. An interview form was created by utilizing the studies in the literature.

Before the application started, the researcher trained the pre-service teachers about digital storytelling and its types and introduced digital storytelling by watching sample digital stories. Storyjumper program, one of the digital story creation programs, was used in the research.

Therefore, the Storyjumper program was introduced to the students in detail.

Various videos such as how to prepare a story with Storyjumper program were shown to pre-service teachers. The students were asked to determine a topic from the Science Curriculum for their digital stories until the next week and to create scenario drafts related to the topic. In the study, descriptive analysis method was used to analyze the data obtained from semi-structured interviews.

Discussion, Conclusion and Recommendations. The aim of this study is to examine the views of pre-service science teachers on digital story experiences. In the study, more than half of the pre-service



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 200-222.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 200-222.
Araştırma Makalesi / Research Paper

science teachers stated that they had not seen digital stories before. Accordingly, it can be said that pre-service science teachers did not have enough knowledge about digital stories before the implementation. During the implementation process, it was determined that pre-service teachers mostly digitalized the science topics in the World and Universe learning domain. However, it was determined that they also digitalized the topics in the learning areas of Living Things and Life and Physical Movements. When the data obtained from the research were analyzed, it was determined that pre-service science teachers generally had positive views towards digital stories. In addition, pre-service science teachers stated that digital stories provide permanent learning and are remarkable.

In the study, it was determined that pre-service teachers generally liked digital stories. The pre service teachers argued that digital stories would make the science lesson fun. Similarly, Wang and Zhan (2010) stated that digital stories offer opportunities such as active, reflective and fun learning in the classroom environment. In the study, it was determined that pre-service teachers became aware of the relationship between science subjects and daily life through digital stories. In today's science education, the understanding that science subjects should be integrated with daily life is dominant (MoNE, 2018; NRC, 2000). Accordingly, it was determined that digital stories provided convenience for pre-service teachers to associate science topics with daily life. Some studies show that digital stories help students learn a lot of information about real events or curriculum (Robin, 2006; Sadik, 2008).

In the study, the opinions of pre-service teachers were taken about whether digital stories would have an effect on the learning of science subjects by middle school students after the implementation. When the opinions of pre-service teachers about the effect of digital stories on students' learning of science subjects were examined, most of the pre-service teachers stated that digital stories would provide permanence and attract students' attention to the lesson. In addition, there are also opinions that digital stories are fun and useful. However, there are some of the pre-service teachers who stated that it would not make a difference. According to this result, it can be said that pre-service teachers generally have positive opinions about digital stories. The fact that pre-service teachers who experienced digital story creation for the first time wanted to use different methods in science lessons shows that they are open to innovation. One pre-service teacher stated that digital stories would make students love science lessons and doing science and thus could be useful in raising science literate individuals. In the process of creating digital stories, students gain technology usage skills by using computer software and technological tools as well as structuring knowledge (Czarnecki, 2009; Robin, 2008; Yüksel, Robin, & Mcneil, 2011). Robin (2008) stated that if students actively participate in the digital storytelling process, their information literacy can improve. Doğan (2012) stated that digital stories improved students' technology skills and media literacy the most. In the study, pre-service teachers stated that they learned the subject better while preparing digital stories. Similar results are also seen in the literature. Burmark (2004) stated that students have the opportunity to elaborate on their knowledge in digital story creation and thus understand the subject better. Similarly, Gakhar (2007) stated that digital stories increase students' comprehension of subjects. In the study, pre-service science teachers stated that some students may not like digital stories due to individual differences. Similarly, Yüksel (2011) argued that digital stories may create differences among some students' classmates and affect their participation in the lesson. Another finding of the study is that most of the pre-service teachers stated that digital stories are suitable for science lessons and that they can use them in their teaching experiences. Similar studies (Karakoyun & Kuzu, 2016; Doğan & Robin, 2008; Green, 2011) found that elementary school teachers

Kırılmazkaya, G. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma uygulamaları deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 200-222.*

DOI. 10.51460/baebd.1424590



planned to use digital stories in their classes. Similarly, Bilen, Hoştut, and Büyükcengiz (2019) found that the integration of digital stories into science teaching positively affected students' academic achievement and attitudes. In their study, they found that digital science stories made boring science lessons fun and enjoyable, attracted students' interest and curiosity, and increased their participation in the lesson. It is thought that the widespread use of digital stories in teacher training programs, the development of digital stories in undergraduate courses and the realization of their impact by prospective teachers will help to ensure that students with 21st century skills are trained in the future (Şimşek, 2020). According to the results obtained in the study, it was observed that the digital story creation process contributed positively to pre-service teachers' science courses and teaching profession. This situation gives the idea that the pre-service teachers participating in the study will be science teachers who are open to change in accordance with the conditions of the age in the future. It can be said that digital stories create positive attitudes towards the use of technology in science lessons and encourage the use of technology in science lessons. It can be said that pre-service teachers' learning digital stories will enable them to use technological tools, develop their content knowledge and learn their use in pedagogy and meet the expectations of technological pedagogical content knowledge competence expected from future teachers. Thus, it will enable pre-service teachers to acquire 21st century skills and this will increase their teaching performance. The number of digital story creation applications with Turkish language support is limited. It is thought that Turkish-based digital story applications should be developed in order to expand the use of digital stories in science lessons in particular and in educational environments in general. It is suggested in the study that such trainings should be disseminated in pre-service education institutions in order to train technologically equipped pre-service teachers who have the competence to use the applications of digital stories. Digital stories can be used to convey scientific facts and ideas, thus developing students' imagination.



Giriş

Teknolojideki hızlı gelişmeler, adaptasyon süreçleri ve modern ülkelerin eğitim seviyelerini yakalayabilmek adına, eğitim öğretim ortamlarını her dönem çağın teknolojisine göre uyarlanmış, dijital cihazlar ile donatılarak teknolojik sınıflar haline gelmiştir (Kolburan-Geçer&Bakar-Çörez,2020). Dijital ortamların zenginleşmesi ile sadece sınıf ortamları da değil, teknolojinin eğitimde kullanılma amaçları da çeşitlenmektedir. Teknolojinin ilerlemesiyle Mobil teknolojiler, Web 2.0 uygulamaları, sosyal medya ve mevcut tüm dijital kaynaklar ile teknolojiyle zenginleştirilmiş öğrenme araçları ve alanları öğrenme için güçlü alanlar oluşturmada yardımcıdır (Niemi, Harju, Vivitsou, Viitanen, Multisilta, & Kuokkanen, 2014). Bu yüzden öğrencileri derse yönlendirmek, onların ilgisini devam ettirmek, çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamak için günümüze uygun öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Web 2.0 uygulamaları, kullanıcıların içerik oluşturma, paylaşma ve etkileşim kurma yeteneklerini artırarak, internetin bir topluluk odaklı deneyim haline gelmesine olanak tanıyan yazılımlardandır. Bu yazılımlar, kullanıcıların internet üzerindeki etkileşimlerini artırmayı amaçlar ve kullanıcıların internet üzerinde daha aktif bir rol almasına ve etkileşimlerini artırmasına olanak tanır. Bu uygulamalar, internetin bir topluluk odaklı deneyim haline gelmesine ve kullanıcıların farklı paylaşım, etkileşim ve iş birliği şekilleri ile daha fazla bağlantı kurmalarına olanak tanır (Mihailidis & Cohen, 2013).

Fen eğitimini daha eğlenceli hale getirmede ve dersleri monotonluktan kurtarmada birçok Web 2.0 uygulamalarından faydalanılmaktadır. Web 2.0 uygulamaların temel amacı öğretici tarafından hazırlanan etkinliklerin sınıf veya sınıf dışı ortamlarda öğrencilere aktarılmasıdır. Bugün çoklu ortam uygulamaları ve sosyal medya platformları sayesinde hikâye anlatım yöntemleri de değişmektedir. Bu yollardan biri de Web 2.0 hikâye anlatımıdır. Günümüzde en yaygın kullanılan Web 2.0 araçlarından biri olan dijital hikâyelerdir.

Dijital araçların her geçen gün arttığı, hızla geliştiği ve her alanı etkilediği günümüzde eğitim ortamlarının da bu araçlardan etkilendiği görülmektedir. Bu durum dijital araçların yaygın kullanımı ile beraber öğrenme ortamlarına teknolojinin entegre edilmesini gerekli kılmıştır. Bununla birlikte günümüzde teknolojinin sınıf ortamında öğrenci ve öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan ve öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olan dijital hikâyeler önem kazanmıştır (Robin, 2016). Hikâyeler, eski nesiller tarafından duygularını iletme için kullanılan nesiller boyunca ağızdan ağıza bilgi ve deneyimin aktarıldığı anlatma sanatıdır. Hikâyeler gelecek nesillere bilgi veya deneyim sunar. Böylece kendinden öncekilerin yaptığı hataları tekrarlamamakla ya da hikâyelerde anlatılan olaylar sonucunda ortaya çıkan olumlu sonuçlardan ilham almakla davranış düzeltme amacı gerçekleştirilebilir (Duveskog, Tedre, Sedano & Sutinen, 2012). Hikâye anlatımı, bir olayın sahnelerini simüle etmek için dili, seslendirmeyi ve jestleri kullanarak ataların deneyimlerini, geleneklerini veya kültürünü gelecek nesillere anlatma sanatıdır (Chung, 2006). Hikâyelerin gücü yüzyıllardır bilinmekte ve insanlar kendilerine anlatılan hikâyelerden böylece öğrenme sağlayabilmektedir. Hikâye anlatımı, ırk, din ve dil ayrımını önleme kapasitesi nedeniyle bir eğitim yöntemidir (Barrett, 2005). Geçmişten günümüze anlatılan ve aktarılan hikâyelerle, farklı kültürlerden bireyler arasında bilgi ve anlayışın birçok boyutta etkili ve kolay bir şekilde sürdürülmesini sağlar. Hikâyeler aynı zamanda öğrencilerin öğrenme performansını ve motivasyonunu artıran etkili bir



öğretim stratejisidir (Hung, Hwang, & Huang, 2012). Modern teknolojinin eğitime katılımı ile hikâye anlatımı farklı bir boyut kazanmış, çeşitli yazılımlar, bilgisayar programları ve mobil uygulamalar ile hikâyeler zenginleştirilmiştir. Bu uygulamalarla hikâye anlatımı, sadece sözlü bir anlatım olmaktan çıkıp, çoklu ortamların kullanıldığı zengin görsel ve işitsel öğelerin kullanıldığı bir anlatım haline gelmiştir (Wang ve Zhan, 2010). Geleneksel öyküleme yönteminin günümüz teknolojisi ile birleşmesiyle oluşan dijital hikâyeler, öykülerin dijital ortamlarda kullanımını sağlar (Norman, 2011; Robin, 2016). Dijital hikâye anlatımının farklı tanımları bulunmaktadır. Örneğin Alismail (2015), dijital öykülerin, geleneksel hikâye anlatımını metin, görsel, işitsel, müzik ve video gibi multimedya unsurlarıyla birleştiren kısa videolar olarak ifade etmiştir. Dijital hikâyeler, bireylerin yazdığı hikâyeyi, istediği ses ve görsel öğeler ekleyerek dijital ortama eklenmesiyle oluşturulur (Kajder, 2004). Dijital hikâyeleri Hull ve Nelson (2005) "arka plan müziği ve dış ses anlatımıyla birleştirilmiş görüntü ve video bölümlerinden oluşan bir multimedya oluşturma biçimi" olarak ifade etmiştir. Robin (2008) dijital hikâyeleri "kullanıcı katkılı içerikten faydalanmak ve öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarında kullanmak, üretken bir şekilde içerik üretmelerinin önündeki bazı engelleri aşmalarına yardımcı olmak için iyi konumlandırılmış bir teknoloji uygulaması" olarak tanımlamıştır. Genel olarak dijital hikâye anlatımı, klasik hikâye anlatma sanatı ile çoklu ortam unsurlarının bir araya getirilmesi ile oluşan 3-5 dakikalık anlatılardır (Gregori-Signes, 2014).

Günümüzde teknolojinin eğitim ortamında yoğun bir şekilde kullanılmasıyla birlikte dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin öğrenme ortamlarında aktif rol almalarına yardımcı olan popüler ve güçlü bir pedagojik araç olarak ortaya çıkmıştır. Dijital hikâyeler öğrencilerin pasif alıcılardan aktif katılımcılara dönüşmesini sağlar. Dijital hikâye anlatımı yedi temel unsurdan oluşur. Bunlar perspektif, ilginç sorular, duygusal içerik, iyi seslendirme, müziğin gücü, ekonomi ve hızdır (Robin, 2016). Lambert (2010), dijital hikâye anlatımının yedi unsuru olduğunu belirtmiştir. Bunlar; hikâyenin ana noktası ve yazarın bakış açısı, izleyicinin dikkatini çeken ve hikâyenin sonunda cevaplanan önemli bir soru, hikâyeyi izleyicilere bağlayan duygusal içerik, izleyicilerin bağlamı anlamasına yardımcı olmak ve hikâyeyi kişiselleştirmek için yazarın sesi, hikâyeyi desteklemek için müzik veya diğer seslerin kullanımı, hikâyeyi anlatmak için yeterli içerik ve hikâyenin iyi bir şekilde ilerlemesi. Öğrencilerin dijital hikâyelerini oluşturabilecekleri Canva, StoryJumper, MovieMaker ve iMovie gibi birçok dijital öyküleme uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulamalar erişilebilirliği ve uygun fiyatlı olması ile hikâye oluşturma ve paylaşma çok daha kolay olmaktadır. Bu çalışmada Storyjumper uygulaması kullanılmıştır. Storyjumper dijital hikâyelerin oluşturulabileceği web 2.0 uygulamalarından biridir. Storyjumper uygulaması, masalsi ortamlar, karakterler, nesnelere ve resimler kullanıcılarına sunmaktadır. Storyjumper ile kullanıcılar hikâye sayfaları sesli olarak hazırlayıp hikâyenin seslendirilmesi sağlamaktadır. Böylece kullanıcılar kendi hikâyelerini yayımlayabilir veya diğer kullanıcıların hikâyelerini okuyabilmektedir (Karakoun & Kuzu, 2016). Dijital hikâye anlatımı, 21. yüzyılda müfredat genelinde öğrenci merkezli yapılandırmacı öğrenme deneyimini uygulamak için anlamlı bir strateji ve hem örgün hem de yaygın eğitim ortamlarında güçlü ve faydalı bir teknolojik araç olarak kullanılabilir (Anand ve Doğan, 2021; Niemi Niu, Vivitsou & Li, 2018; Yoon, 2013). Bununla birlikte dijital öyküler farklı alan ve disiplinler ile eğitim kademelerinde kullanılma imkanına sahip olup, çeşitli konu ve disiplinlerde kullanılmaktadır. Bu disiplinlerden biri soyut konuların çok fazla olduğu ve öğrencilerin anlamada zorlandıkları derslerin başında fen bilimleri dersi gelmektedir. Türkiye’de uygulanan Fen Bilimleri Öğretim Programının amacı bireyleri fen okur yazar birey olarak yetiştirmektir (MEB, 2018). Öğrencilerin fen okuyazar bireyler olmaları için gelişmiş sınıf ortamları



gereklidir. 2010 yılında Türkiye'de başlatılan FATİH Projesi ile sınıflara etkileşimli tahta kurulumu gerçekleştirilmiş, bu sayede derslerde teknolojik donanım kullanımı artırılmış ve multimedya etkinliklerinin sınıflara taşınması kolaylaştırılmıştır. Gelişen teknolojinin eğitim hayatına entegrasyonu ile günümüzde dijital hikâyelerin derslerde kullanılması için daha uygun koşullar bulunmaktadır. Böylece dijital öykülemeyi öğrenme ve bilgi aktarmada bir öğrenme aracı olarak kullanma fırsatları oluşmuştur (Demirer, 2013).

Araştırmanın önemi

21. yüzyıl gereksinimleri kapsamında ihtiyaç duyulan öğretmenlerin hizmet öncesi yetişme süreçlerinde yapılacak olan etkili uygulamalar ile öğrenme ortamlarında teknoloji entegrasyonunu sağlayabilecekleri vurgulanmaktadır (Göçen-Kabaran ve Uşun, 2021). Teknolojik materyallerin öğrenciler açısından sağladığı faydalar ve eğitim alanında yaşanan dijitalleşme dikkate alındığında, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullanacakları dijital ve teknolojik materyalleri tasarlama yeterliklerinin önemi artmaktadır.

Dijital hikâyeler özellikle fen eğitiminde etkili bir teknolojik öğretim aracı olarak kullanılabilir. Dijital hikâyelerin fen eğitiminde akademik başarıyı artırdığına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Kahraman, 2013; Sancar-Tokmak, Sürmeli ve Özgelen, 2014; Ulum ve Ercan-Yaman, 2018). Öğrencilerin senaryolarını hazırlayıp çoklu ortam materyalleri ile birleştirmesi ve akranlarına sunması, değerlendirmesi gibi birçok süreç ve adım, fen eğitiminin öğrencilere kazandırmak istediği becerileri dijital hikâyeler sayesinde sağlamaktadır. Dijital hikâyeler öğrencilerin derse katılımı, motivasyon ve tutumu pozitif yönde etkilemektedir (Hurlburt & Voas, 2011). Öğretmen adaylarının dijital hikâyeleri öğrenmeleri, onların teknolojik araçları kullanmalarına, içerik bilgilerini geliştirmelerine ve pedagoji alanlarında kullanımlarını öğrenmelerine yardımcı olacağı ve geleceğin öğretmenlerinden beklenen teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliği beklentilerini karşılamalarına olanak sağlayacağı söylenebilir. Böylece öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını sağlayacak ve bu durum onların öğretme performanslarını artıracaktır. Smeda ve diğerleri (2014) dijital hikâye anlatımının sınıf içi eğitime dahil edilmesinin öğrencilerin derse katılımını artırdığını, yaratıcı problem çözme teşvik ettiğini, işbirliği ve iletişimi güçlendirdiğini ve öğrencilerin kişilerarası yeteneklerini ve özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmiştir (Smeda, Dakich & Sharda, 2014). Bilimsel kavramların bir hikâye şeklinde sunulması, öğrencilerin temel kavramları daha iyi anlamasını sağlamanın yanında, öğrenme süreci sırasında yüksek düzeyde coşku ve katılımı teşvik eder (Arya & Maul, 2012; Browning & Hohenstein, 2015). Fen bilimleri öğretmenleri, zengin bir ders içeriği geliştirmek için bilgisayarları ve ilgili cihazları, yazılım ve donanımları etkin ve verimli kullanmak ve teknolojik araçları kullanarak sınıf yönetimini yürütmek gibi daha yüksek iletişim teknolojisi beceri ve yeterliliklerine ihtiyaç duyarlar (Sancar-Tokmak, Sürmeli & Özgelen, 2014). Dijital hikâye anlatımının fen eğitimi alanında da etkili bir öğretim stratejisi olduğu bildirilmiştir (Gürsoy, 2021; Hung, Hwang & Huang, 2012). Türkiye'de fen eğitiminde öğretmen adaylarının dijital hikâye uygulamaları üzerine olan düşüncelerinin incelenmesi, öğretmen adaylarının dijital öyküleme teknolojisine verdikleri tepkinin ne olduğu gibi çeşitli problemler öne çıkmaktadır. Gelecekte kendi sınıflarında uygulama imkânı bulacak geleceğin öğretmenlerinin dijital hikâyeler hakkındaki görüşleri bu bağlamda önemlidir. Bu yüzden fen derslerinde dijital hikâye uygulamaları üzerine yapılacak olan çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Dijital hikâyeler günümüzde yaygın olmayan fakat gelecekte yaygın olması öngörülen

Kırılmazkaya, G. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma uygulamaları deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 200-222.*
DOI. 10.51460/baebd.1424590



dijital platformlardan biri olduğu söylenebilir. Fen eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde dijital hikâye kullanımına ilişkin çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır (Hoban, Nielsen & Shepherd, 2015; Robin, 2016; Valkanova & Watts, 2007). Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları tarafından Storyjumper programı üzerinden dijital hikâyeler geliştirilmiş ve öğretmen adaylarının bu deneyime ilişkin görüşleri incelenmiştir. Dijital öyküleme sürecinde belirlenen konular çerçevesinde öğretmen adaylarının teknolojik, pedagojik alan bilgilerinin gelişeceği düşünülmektedir. Bu sebepler ele alındığında yapılan bu araştırmanın alanyazına katkıda bulunacağı söylenebilir. Bu çalışmanın fen eğitiminde nispeten yeni bir uygulama olan dijital öykülerin kullanımı konusunda alana katkı sağlaması ümit edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının dijital öyküleme teknolojisi üzerine düşüncelerini incelemek ve analiz etmek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları olarak; 2023-2024 güz döneminde Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen veriler veri toplama amacıyla kullanılan ölçme aracı ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâye anlatımına ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması belirli bir sistemde bir durumu veya durum temelli konuları incelemek için birden fazla veri kaynaklarının kullanıldığı bir araştırma desendir (Creswell, 2007). Durum çalışması, kısıtlı zaman içerisinde bir durumun gözlem, doküman, görüşme ve rapor gibi veri toplama araçları ile derinlemesine incelendiği ve incelenen duruma bağlı temaların oluşturulduğu nitel bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2007). Buna göre bu çalışmada amaç genelleme olmayıp, bireylerin görüşlerine odaklanmak olduğundan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada incelenen durum, fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâyelere yönelik görüşleridir.

Çalışma grubu

Araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla çalışma grubu oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan bir üniversitede öğrenim gören fen bilgisi öğretmenliği bölümü 3. Sınıfta öğrenim gören 21'i (%91.3) kadın, 2'si (%8.7) erkek olmak üzere toplam 23 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı

Öğrencilerin uygulama etkinlikleri ile ilgili görüşlerini almak için görüşme formu çalışmanın veri toplama aracı olarak oluşturulmuştur. Alan yazındaki çalışmalardan faydalanılarak bir görüşme formu oluşturulmuştur (Kurtuluşlu Erden ve Uslupehlivan, 2016). Görüşme formunun kapsam Kırılmazkaya, G. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma uygulamaları deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 200-222.*

DOI. 10.51460/baebd.1424590



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 200-222.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 200-222.
Araştırma Makalesi / Research Paper

geçerliliği iki alan eğitimcisi ve bir bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü uzmanından görüş alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme soruların anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği kontrol etmek için beş fen bilgisi öğretmen adayıyla pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir (Glesne, 2013). Pilot uygulama sonucunda forma son şekli verilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve görüşme sorularına verdikleri yanıtların araştırma amacıyla kullanılacağı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen görüşler Ö1, Ö2, Ö3... vb. gibi öğrenci kodları üzerinden belirtilip, analiz edilmiştir.

Uygulama

Bu çalışma "Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı"ndan etik kurul onayı alınmıştır (Karar no: 2023/195).

Etik kurul onayı alındıktan sonra araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına dijital öyküleme ve türleri hakkında eğitim verilmiş ve örnek dijital hikâyeler izletilerek dijital öyküleme tanıtılmıştır. Araştırmada dijital hikâye oluşturma programlarından Storyjumper programı kullanılmıştır. Bu yüzden Storyjumper programı öğrencilere ayrıntılı bir şekilde tanıtılmıştır. Storyjumper programı ile nasıl hikâye hazırlanır gibi çeşitli videolar öğretmen adaylarına gösterilmiştir. Öğrencilerden bir sonraki haftaya kadar dijital hikâyeleri için Fen Bilimleri Öğretim Programından bir konu belirlemeleri ve konu ile ilgili senaryo taslaklarını oluşturmaları istenmiştir. Dijital öyküleme süreci ön hazırlık, öyküleme ve paylaşma aşaması olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır. Ön hazırlık süreci etkinliğin incelenmesi, araştırma yapılması, öykü metninin yazılması, görsel öğelerin araştırılması ve öykü akış şemasının oluşturulması aşamalarından oluşmaktadır (Karakoyun & Kuzu, 2016). Öğretmen adayları ikiye bölünmüş, her grup iki dijital öykü hazırlamıştır. Bu aşamada ilk uygulama dersi sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öyküleme aşamasında ise öğrenciler Storyjumper programından dijital öykülerini oluşturmaya çalışmışlardır. Bu aşamada öğrenciler öykülerinde kullanacakları görselleri programa yükleme, akış şemasına göre sıralama, yazı ve geçiş efekti ekleme, seslendirme ve arka plan müziği ekleme adımlarını takip ederek öykülerini oluşturmuşlardır. Öğretmen adayları WhatsApp grubu üzerinden dijital hikâye linklerini birbirleriyle paylaşmışlardır. Öğretmen adaylarının Storyjumper'da hazırlamış olduğu dijital öyküler sınıf ortamında akıllı tahtadan gösterilip, değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Çalışmada veri toplama aracından elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), betimsel analizde temel amacın, elde edilen verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğu belirtmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz; nitel araştırma sonucunda elde edilen verilerin özgün biçimlerine sadık kalınarak, doğrudan alıntılar yapılarak aktarılmasıdır (Kümbetoğlu, 2008). İçerik analizi; betimsel olarak sunulan verilerden, daha açıklayıcı ve nedensel sonuçlara ulaşmak amacıyla, betimsel analize ek olarak, verilerde yer alan bazı kavram ve temaların belirlenmesi ve bu temalar arasındaki ilişkilere yönelik çıkarımlar yapılması esasına dayanmaktadır



(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkılarak oluşturulan kodlamalar ve temalar başka bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılığı olan noktalar tartışılmış gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırma güvenilirliğinin hesaplanmasında Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Görüşmelerden elde edilen veriler ile oluşturulan temalar iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve yapılan hesaplamalar sonucu güvenirlilik ortalaması .90 çıkmıştır. Güvenirlilik formülüyle hesaplanan sonucun .70 ve üzerinde olması durumunda güvenirliliğin sağlanmış olacağı belirtilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca geçerlik ve güvenirliliği artırmak adına ve bulguların daha anlaşılır olması için öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlar soru bazlı ele alınarak incelenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazı alıntılar sunulmuştur. Öncelikle öğretmen adaylarına dijital hikâyeleri bilip bilmedikleri sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Dijital öyküleme uygulamalarını duydunuz mu? sorusuna verilen yanıtların yüzde ve frekans değerleri

Yanıtlar	f	%
Evet	7	30.4
Hayır	16	69.5

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 7’si (%30.4) daha önce dijital öyküleri gördüğünü belirtirken, öğretmen adaylarının yarısından fazlası ise daha önce dijital öyküleri bilmediğini belirtmiştir. Örneğin dijital öyküleri gören öğretmen adaylarından Ö2 dijital öyküleri seçmeli bir derste sunum yapan bir grubun kullanırken dikkatini çektiğini ifade etmiştir. Evet cevabı veren bir diğer öğretmen adayı ise dijital hikâye olduğunu bilmeden Youtube da izlediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarına ikinci soru olarak “Dijital hikâye uygulamasını kullanarak hangi konuyu hikâyeleştirdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

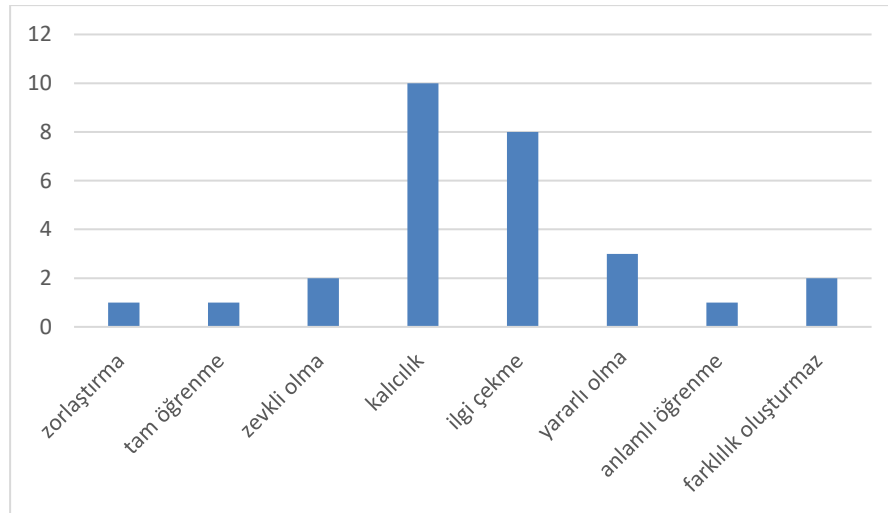
Dijital hikâye uygulamasında kullanılan konular

Konular	f	Örnek ifadeler
Kuvvet ve Hareket	2	İlk dijital öykümüz 6. Sınıfın 3. Ünitesi olan kuvvet ve hareket idi. Kazanım olarak ise 3. Konunun 1. Kazanımı olan “sürati tanımlar ve birimini ifade eder” kazanımını seçtik.
Mevsimler ve İklim	2	8.sınıf Mevsimler ve İklim konusuyla 5. Sınıf Kuvvet ve Hareket konusunu dijital öykü programı kullanarak hikâyeleştirdim. Daha önceden fen dersinin öğrenci için önemli olduğunu biliyordum ama bu süreçte yaptığım öyküleri günlük hayatta öğrencinin kullanabileceği yerleri fark ettiğim için aslında fen dersinin öğrenci gelişimi için ve günlük hayatı için çok çok önemli olduğunu fark ettim.



Duyu Organları	2	Duyu organlarını ve duyu organlarında tat alma ve koku alma arasındaki bağı hikâyeleştirdim.
Güneş, Dünya ve Ay	1	Dijital öykü programını kullanarak Güneş ve ay tutulmaları ile duyu organları konularını hikâyeleştirdim. Kendimi mutlu ve heyecanlı hissettim. Çünkü hikâyemdeki karakterleri sesli bir şekilde canlandırıyorum.
Güneş Sistemi ve Tutulmalar	1	Gezegemizi tanıyalım ve Uzay kirliliği konularını hikâyeleştirdim. Bu süreçte kendimi bir hikâye yazarı gibi hissettim.
DNA ve Genetik Kod	2	Kalıtım konusunu hikâyeleştirdik. Sürecin başında zorlandım. Ama daha sonra zevkli gelmeye başladı
İnsan ve Çevre	2	Çevre kirliliğini ele aldım. Güncel haytal bağlantısı olan konular olduğu için bizzat benim için dikkat çekiciydi. Konuları hazırlarken hikâyemin senaryosunda zorlandım.

Öğretmen adayları tarafından uygulama süreci içerisinde dijital hikâye olarak anlatılan fen konuları Tablo 2'de belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlardan Dünya ve Evren, Fiziksel Olaylar öğrenme alanlarındaki konuları dijital hikâyeleştirdikleri görülmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarına dijital hikâyelerin öğrencilerin fen konusunu öğrenmeye etkisi hakkındaki görüşleri sorulmuş, elde edilen yanıtlar Şekil 1'de grafikte sunulmuştur.



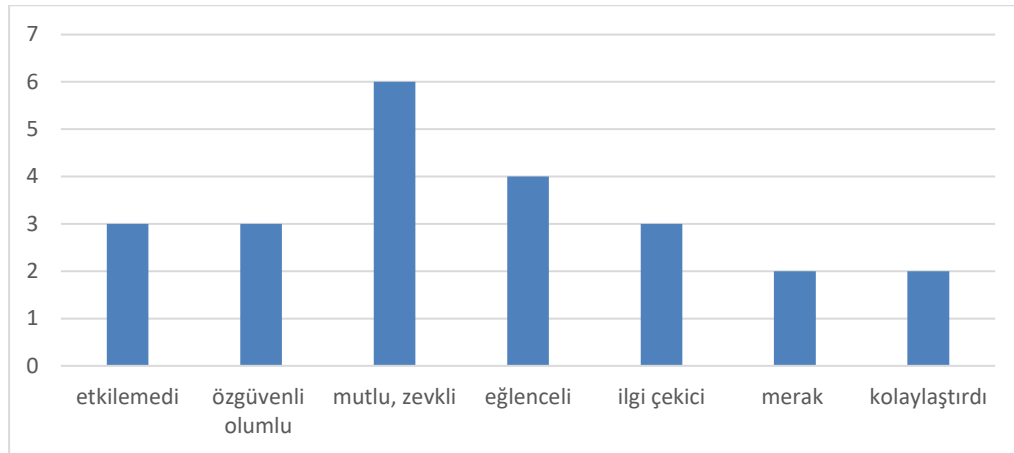
Şekil 1. Dijital hikâyelerin fen konusu öğrenmeye etkisi

Öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin öğrencilerin fen konularını öğrenmeye etkisi hakkında görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun dijital hikâyelerin kalıcılık sağlayacağını ($f=10$) ve öğrencilerin derse ilgisini çekeceğini ($f=8$) belirtmiştir. Ayrıca dijital hikâyelerin zevkli ($f=2$) ve yararlı olduğu ($f=3$) yönünde görüşler de bulunmaktadır. Bununla birlikte farklılık oluşturmayacağı yönünde görüş bildiren öğretmen adayları da vardır. Bu soruya verilen yanıtlardan bazıları şöyledir;



Ö2”Hem görselleştirip hem de günlük hayattan örnekler vererek öğrencinin tam öğrenmesini sağlar. Öğrencilerin soyut olan konuları anlamasının zor olduğu alanımızda öğrenciler dijital hikâye sayesinde öğrendiklerini kolay kolay unutmazlar. Bunun sebebi ise dijital hikâyemizi incelediğimiz zaman öncelikle günlük hayatta sorun olan bir problemi hikâyeleştirip sonunda çözümünü öğrenmesini istiyoruz. Bunun sonucunda öğrenci hem bilgileri hem de günlük hayatla daha kolay ilişkilendirir. Ö6 “Fen konularını daha ilgi çekici yapar. Ayrıca bir konuyu günlük hayattaki bir olayla hikâyeleştirmek öğrencinin aklında daha kalıcı olmasını sağlar” Ö7 “Fen dersinde soyut olan konuların somutlaştırılması ve günlük hayattan öyküleştirilmesiyle kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır. Ö12 “Dijital öykü hazırlama aşaması eğlenceli olduğu için öğrencinin ilgisini çekeceğinden tüm derslerde kullanımı etkili olacağını düşünüyorum. Fen bilgisi dersi gibi soyut bir derste kullanılması daha etkili ve verimli olabileceğini düşünüyorum. Hazırlama aşamasında model oluşturma ve farklı resim, materyallere yer verme öğrencide kalıcı öğrenme sağlar” Ö4 “Çocuklar oyun oynamayı, hikâye dinlemeyi çok severler dikkatlerini çeker. Fen dersinde konuyu hikâyeleştirme onların öğrenmesini kolaylaştırır. Hikâyeyi kendileri yaptıklarında bir oyun gibi gördükleri için severek yaparlar.

Çalışmada öğretmen adaylarının fen dersinde dijital hikâyelerinin kullanımı hakkında görüşleri incelenmiştir. Elde edilen veriler Şekil 2’de sunulmuştur.



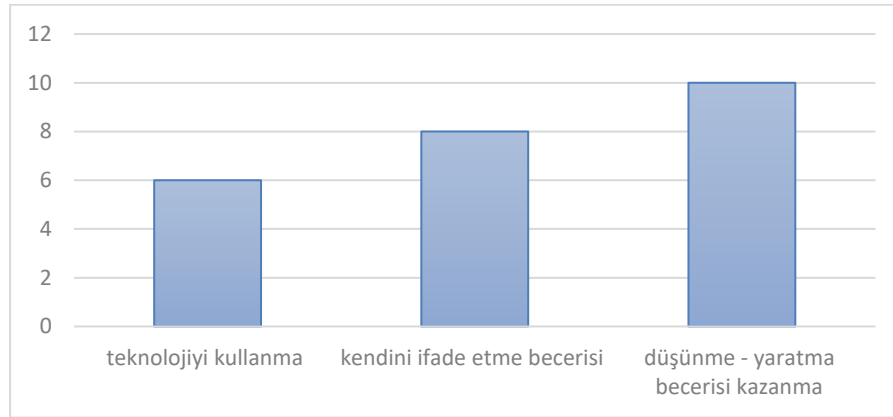
Şekil 2. Öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin fen dersine yönelik görüşleri

Öğretmen adayları dijital hikâyelerin fene yönelik mutlu (f=6), eğlenceli (f=4), konuları ilgi çekici ve özgüvenli (f=3) gibi olumlu duygular oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından fen dersine karşı duygu değişimi yaşamadığını (f=3) belirten öğretmen adayları da bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlardan örnekler şöyledir: Ö1” herhangi bir duygu hissetmedim ama öğrencilerim için farklılık olsun diye bir iki kere de olsa kullanabileceğim yeni bir uygulama öğrendim. Bu beni mutlu etti. Ö2 “her öğrenci gibi bende fenin ezberle dayalı olduğunu düşünüp ezberleyemediğim bilgiler için stres olurdum strete doğal olarak bende kaygıya dönüşüyordu ama dijital öykü bunun artık böyle olmadığını bana gösterdi. Fen dersine karşı tutumumu olumlu yönde geliştirdi. Fen bilgisi dersine karşı hem daha özgüvenli hem de sevdirdi mesleğimi. Öğrencilere nasıl anlatacağım bu bilgiyi dediğim her an bana yetişecek bir uygulamanın varlığından haberdar oldum. Ö5 “Fene karşı önyargılarını kırıp daha kolay ve eğlenceli bir ders olduğu



farkındalığı yarattı. Ö7 “Fen dersinin aslında hayatımızın her yerinde olduğunu dijital öykü şeklinde göstererek fenin gerekli ve ilgi çekici bir ders olduğu anlaşılır. Ö10 “Başta bir korkuyla yaklaştım çünkü nasıl yapacağımı bilmiyordum ve etkili olabileceğini de düşünmüyordum. Sonradan sevmeye başladım. Ö11 “Başlamadan önce zor olur ve zaman alır diye kaygılandım. Ama sonrasında öğrendikçe daha keyifli hale geldi ve mutlu hissettirdi. Fen konuları daha eğlenceli geldi ve diğer konulara olan ilgim arttı. Ö12 “Fen bilimleri dersine karşı daha olumlu bir etki bıraktı. Soyut olan konuların veya öğrenme zorluğu çeken öğrenciler için kullanılabilir iyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Ö13 “Fen bilimlerini severim ama soyut konuları fazla anlamam bunun sayesinde soyut konularda zorluk çekmem diye düşünüyorum. Ö14 “Dijital öykü uygulamaları fen dersine karşı duygularımı ve düşüncelerimi olumlu yönde etkiledi. Sevgimi daha da artırdı mesela. Fen dersinin daha eğlenceli olabileceğini gördüm. Ö16 “Dijital öykü uygulamaları fende bazı konular için öğrencinin dikkatini çektiği için öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracağı için sevinirim öğrencinin öğrendiğini gören bir öğretmen de sevinir. Ö17 “Dijital hikâye ile birlikte fen dersleri daha zevkli geldi. Zor ve anlaşılması karmaşık konular için kaygım azaldı. Ö20 “Fen dersi daha çok soyut kavramlardan oluştuğu öğrencileri korkutabilir ama dijital öyküleme sayesinde kavramları içselleştiriyor ve korkulacak bir şeyin olmadığını, aslında basit olduğunu gösteriyor. Onun için iyi etkilediğini söyleyebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarına dijital öykü uygulamalarının kazandırdığı beceriler sorulmuştur. Öğretmen adayları tarafından verilen yanıtların Şekil 3’ de verilmiştir.



Şekil 3. Dijital hikâyelerin kazandırdığı beceriler

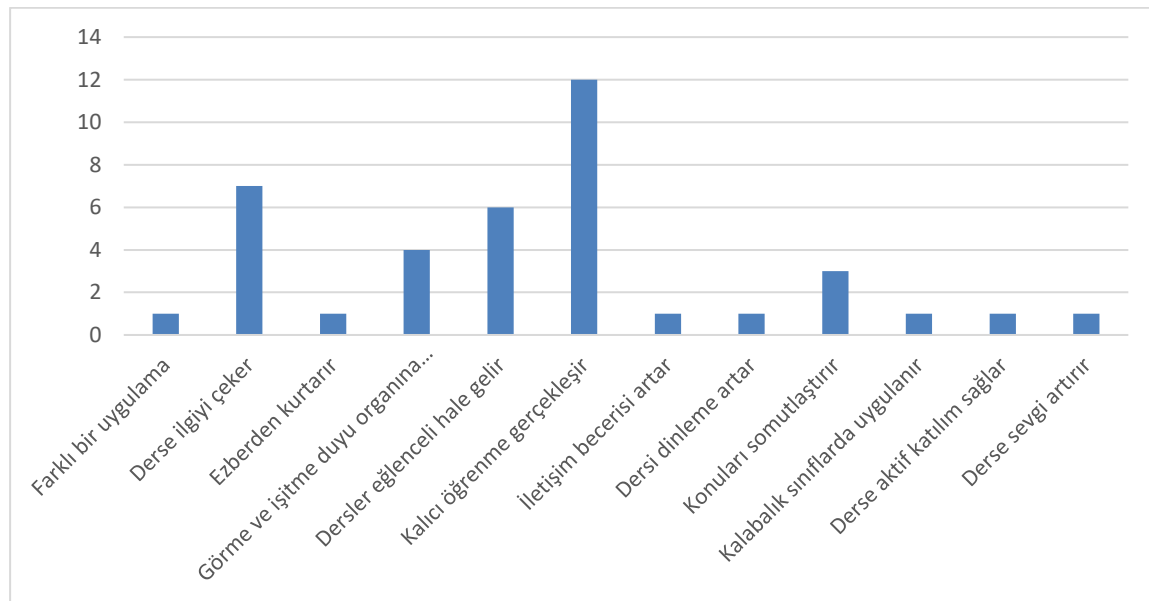
Öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin kazandırdığı becerilere yönelik görüşleri incelendiğinde dijital hikâyelerin teknolojiyi kullanma (f=6), kendini ifade etme becerisi (f=8) ile düşünme ve yaratma becerisi (f=10) kazandırdığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö1 “Benim için sadece teknolojiyi kullanma açısından yarar sağladığını düşünüyorum. Ö2 “Dersi anlatırken nerede ne anlatacağımı nasıl anlatacağımı ve kendimi ifade etme becerimi artırdı. Dijital öykümü hazırlarken bilgi eksikliği veya yanlışlığı olmasın diye araştırma yaptım ve bu da benim bilgilerime katkı sağladı. Ö5 “Öncelikle hikâye oluşturma kısmı düşünme ve yaratma becerilerimi



geliştirirken dijitale dökmek ise teknik becerilerimi geliştirdiğini hissettim. Ö11 “Kendini ifade etme açısından öyküde birkaç karakter olduğu için onların bakış açısıyla bir metin hazırlamaya çalıştım ve farklı durumlarda kendimi ifade etme konusunda katkı sağlamış oldu. Ö12 “Evet oluşturdu. Uygulama sayesinde olan bilgiyi kullanarak grup arkadaşım ile tartışma, konu üzerine düşünme, bilgiyi kullanarak ürün oluşturma gibi değişiklikler oluşturdu. Ö22 “Fen konularında daha özgüvenli bir öğretmen olmama sebep oldu çünkü bu konuları hazırlarken alan bilgilerinden yararlanarak yaptım eksik olan noktaları araştırıp buldum ve artık konularda daha bilgili bir şekilde öğrencilerimin karşısına çıkacağımı biliyorum. Ö23 “Dijital öykü hazırlarken öğrencilerin günlük hayatta feni kullanabilecekleri alanları düşündüğüm için deney yaparak ve öğrencilerle yaparak yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı bir etkisi olduğunu fark ettim.

Çalışmada dijital hikâyelerin fen bilgisi dersinde uygulanmasının olumlu yönlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Dijital hikâyelerin olumlu yönleri

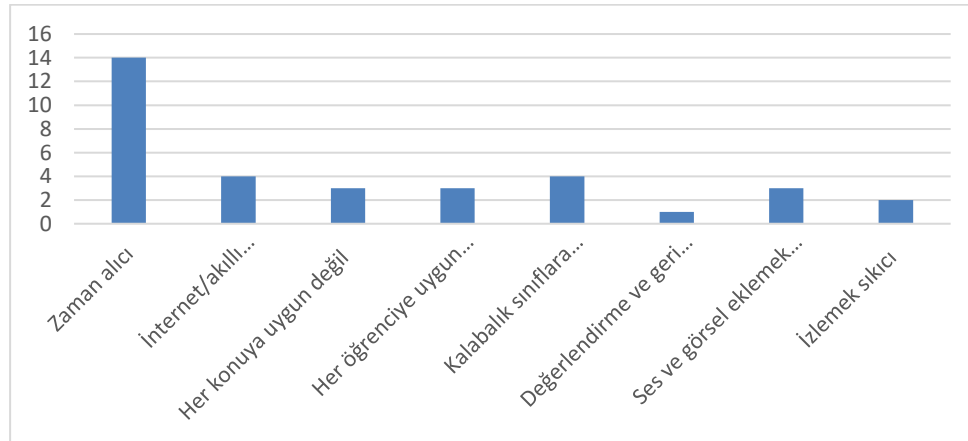
Dijital hikâyelerin olumlu yönleri ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin dijital öykülerin en çok kalıcı öğrenmeyi ($f=12$) sağlayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları dijital öykülerin derse ilgiyi çekeceğini ($f=7$) ve fen dersini eğlenceli hale getireceğini ($f=6$) belirten ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmen adayları dijital hikâyelerin görme ve işitme duyu organlarına hitap ettiğini, konuları somutlaştırdığını belirtirken, derse ilgiyi artırdığını, aktif katılım sağladığını, iletişim becerisini artırdığını ifade etmişlerdir.

Soruya verilen öğrenci yanıtlarından bazıları şöyledir:



Ö3 “Dersi daha eğlenceli hale getirir. Anlamli ve kalıcı öğrenmeyi sağlar. İletişim becerisini artırır. Görselleri kullanarak daha somutlaştırılmasında yardımcı olur. Kendilerini ifade edebilme becerileri artar. Ö4 “Dersi klasik şekilde anlatmaktansa dikkat çekici şekilde anlatmak daha mantıklı olur. Öğrencilerin dersi dinleme oranı artar. Ö5 “Dikkat çekicidir. Günlük hayat ile doğrudan bağlantılıdır. Birden fazla duygu organına hitap ettiği için kalıcılığı yüksektir. Öğrenci mevcudunun fazla olduğu sınıflarda kullanılması gereklidir. Ö7 “Günlük yaşantılardaki örneklerle konuların somutlaşmasında etkilidir. Öyküyü oluştururken kendimizi ifade edişimize etkilidir. Günlük hayatta karşılaşacağımız durumlarda neler yapabiliriz düşüncesine katkı sağlar. Dijital öykü çoklu duyuya hitap ettiği için kalıcı öğrenmeye olanak sağlar. Çağımız gereği olan dijitali de yansıtmaktadır. Ö11 “Özellikle soyut kavramlar olan konuların daha iyi anlaşılmasını sağlar. Ö12 “Derslerde öğrencilerin aktif katılımı için uygulanabilir. Bilgisayar ve dijital öykü hazırlarken kullanılan programların tanınması açısından iyi olabilir. Kalıcı öğrenme sağlar ve dersler eğlenceli işlenir. Ö16 “Dijital öykü öğrenci kendi zihninde o konuyu hikâyeleştirdiği için zihninde kalabilir. Daha çok duyuya hitap ettiği için öğrenme daha kalıcı ve anlamlı olabilir. Kalabalık sınıflarda uygulanabilir. Ö17 “Öğrencinin derse ilgisi atar, zor konuları daha iyi öğrenir. Ö18 “Öğrenci günlük hayatla ilişkilendirdiği için daha iyi öğrenir. Öğrencinin heyecanını diri tutar. Dikkati çeker. Ö19 “Sınıf ortamında yapılamayacak deneyler dijital öykülerle aktarılabilir. Konu hikâyeleştirdiğimiz için kalıcılık artabilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin olumsuz özellikleri hakkında görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar Şekil 5’de verilmiştir.



Şekil 5. Dijital hikâyeler ile ders işlemenin olumsuz yönleri

Öğretmen adayları dijital hikâyeler ile ders işlemenin olumsuz yönleri olarak zaman alıcı olmasını (f=14), internet/akıllı tahta/bilgisayar olmaması (f=4), kalabalık sınıflara uygun olmadığını (f=4), her konuya ve her öğrenciye uygun olmadığını (f=3), ses ve görsel eklemenin zor olduğunu (f=3), izlemenin sıkıcı (f=2) ve değerlendirme ile dönüt vermenin zor olduğunu (f=1) ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu soruya vermiş olduğu yanıtlardan örnek görüşler şöyledir:

Ö1 “Teknoloji çağındayız ama öğrenciler bir şekilde enerjilerini atmaya ihtiyaç duyuyorlar. Onları fazla dijital öykülere bırakırsak derste oturup onu izlemek onlar için bir süre sonra sıkıcı bir hal



alacaktır ve derse karşı ilgileri azalacaktır diye düşünüyorum. Ö2 “odaklanma problemi yaşayan öğrenciler için ders sıkıcı olabilir. Çağdaş öğrenmede öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınması gerektiğinden bazı öğrencilerin öğrenme stiline uymayabilir. Ö3 “zaman alıcıdır. Genelde bilgisayar üzerinden hazırlandığı için ulaşılabilir değildir. Çünkü herkeste bilgisayar yok. Zaman alıcıdır. Ö5 “öğrencileri iyi değerlendiremeyebiliriz ve bu da geri bildirim vermemizin önüne geçebilir. Ö7 “dijital öykülemeledeki ses ve görsellerde dikkatli olunmazsa öğrenci dikkatini dağıtabilir. Konuyu yanlış bir şekilde dijital öyküleştirilme öğrencide kavram yanlışlığına sebep olur. Ö8 “her konuya uygun değildir. Bu bir olumsuz yandır. Ö9 “kalabalık sınıflarda sınıf hakimiyetini sağlamak zorlaşır. Ö10 “Zaman alıcıdır. Akıllı tahta veya projeksiyon olmadığı mekanlarda kullanılamaz. Ö11 “Çoğu okulda teknolojik kaynak eksikliği olduğu için uygulanması zor bir tekniktir. Öğrenciler programı kullanmada zorluk yaşayabilirler. Bu durum öğrencide kaygı oluşturabilir. Dijital öykü oluşturma süreci uzun zaman gerektirir. Bu nedenle dersler aksayabilir. Sınıf mevcuduna bağlı olarak öykü oluşturmak zorlaşabilir. Ö12 “Her öğrenci teknik açıdan yeterli olmayabilir. Zaman açısından sıkıntı yaşanabilir. Öğrenciler daha önce programı kullanmadıkları için programı öğrenme aşaması ve dijital öykü hazırlarken en çok karşılaşılan ses kaydetme ile ilgili sorun yaşayabilir. Ö22 “Öğrenci tarafından bakıldığında olumsuz yanırları sadece izleme ve dinlemeye yönelik olduğu için hiperaktif çocukların dersi sıkıcı bulması ve genel olarak öğrencilerin derse odağını çok fazla toplayamaması olarak sıralanabilir. Öğretmen olarak bakıldığında ise dijital öykü hazırlamak zaman alıcı olması

Öğretmen adaylarına öğretmen olduklarında dijital hikâyeleri kullanma konusunda görüşleri alınmıştır. Bu soruya verilen yanırlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
Dijital hikâye uygulamalarını kullanma

Kodlar	f	Örnek Yanırlar
Kullanma	13	“Öğretmen olduğumda dijital öykü uygulamalarını kullanırım çünkü soyut konuları anlatmakta yetersiz kaldığımda somutlaştırarak daha kolay anlatabilirim.”
Ara sıra kullanma	8	“Evet kesinlikle kullanırım ama bazı ünitelerde kullanırım ve konuya göre bazen derslerin başında dikkat çekmek için kullanırım bazen dersin ortasında konuyu anlattığım sıra kullanırım bazen de konu sonunda pekiştirmek için kullanırım.”
Kullanmama	3	“Kullanmam çünkü çok zaman alıcıdır. Uygulama tarzında olmadığı için öğrencilerin ilgisini çekmeyebilir.”

Öğretmen adaylarının çoğu (f=13) dijital hikâyeleri öğretmen olduğunda kullanmak istediğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısına yakını ise ara sıra kullanacağını (f=8) ifade ederken, yalnızca 3 öğretmen adayı ise kullanmak istemediğini belirtmiştir. Bu soruya verilen öğretmen adaylarının yanırlarından örnekler şöyledir:

Ö5 “Evet kesinlikle kullanırım ama bazı ünitelerde kullanırım ve konuya göre bazen derslerin başında dikkat çekmek için kullanırım bazen dersin ortasında konuyu anlattığım sıra kullanırım bazen de konu sonunda pekiştirmek için kullanırım. Ö22 “Öğretmen olduğumda dijital öykü uygulamalarını kullanırım çünkü soyut konuları anlatmakta yetersiz kaldığımda somutlaştırarak daha kolay



anlatabilirim. Ö12 “Evet kullanırım. Bu şekilde derslerin daha ilgi çekici ve fen bilimleri dersinde bazı konuların bu şekilde daha iyi öğrenileceğini düşünüyorum.

Ö11 “Kullanabilirim ama sınıf mevcudu ve okulun şartlarına bağlı olarak öğrencilere yaptırmaktansa kendim yapıp derste konu işlerken veya tekrar amaçlı ara sıra kullanırım. Ö16 “Kullanmam çünkü çok zaman alıcıdır. Uygulama tarzında olmadığı için öğrencilerin ilgisini çekmeyebilir. Ö2 “hayır kullanmayı düşünmüyorum çünkü zaman alıcı ve maliyetli olduğunu düşünüyorum. Bunun yerine oyunla öğrenme tarzı uygulamalarla dersi işlerim.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada amaç fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâye deneyimlerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının yarısından fazlası daha önce dijital hikâyeleri görmediklerini ifade etmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının uygulamadan önce dijital hikâyeler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı söylenebilir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının daha çok Dünya ve Evren öğrenme alanındaki fen konularını dijital hikâyeleştirdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte Canlılar ve Yaşam ile Fiziksel Olaylar öğrenme alanlarındaki konuları da hikâyeleştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde genel olarak öğretmen adaylarının dijital hikâyelere yönelik olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin kalıcı öğrenmeyi sağladığını ve dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada genel olarak öğretmen adaylarının dijital hikâyelerden hoşlandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları dijital hikâyelerin fen dersinin eğlenerek işlenmesini sağladığını savunmuşlardır. Benzer şekilde Wang ve Zhan (2010) dijital hikâyelerin sınıf ortamında aktif, yansıtıcı ve eğlenerek öğrenme gibi olanaklar sunduğunu ifade etmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının dijital hikâyeler sayesinde fen konularının günlük hayat ile ilişkisinin farkına vardıkları belirlenmiştir. Günümüz fen eğitiminde günlük hayat ile fen konularının entegre edilmesi gerektiği anlayışı hakimdir (MEB, 2018; NRC, 2000). Buna göre dijital hikâyelerin öğretmen adayları için günlük hayat ile fen konularını ilişkilendirmede kolaylık sağladığı düşüncesinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalar dijital hikâyeleri öğrencilerin gerçek olaylar veya ders programı ile ilgili birçok bilgiyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Robin, 2006; Sadik, 2008).

Çalışmada öğretmen adaylarının uygulamadan sonra dijital hikâyelerin ortaokul öğrencilerinin fen konularını anlamada etkisi hakkında görüşleri alınmıştır. Dijital hikâyelerin öğrencilerin fen konularını öğrenme üzerine görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun dijital hikâyelerin kalıcılık sağlamada ve öğrencilerin derse ilgisini çekmede etkili olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının dijital hikâyelerin eğlenceli ve yararlı olduğu görüşleri de bulunmaktadır. Elde edilen bu sonuca göre genel olarak öğretmen adaylarının dijital hikâyelere yönelik olumlu görüşleri olduğu söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarından dijital hikâyelerin fen konularını anlamada etkisi olmadığı yönünde görüş bildirenlerde bulunmaktadır. Bu görüşü savunan öğretmen adaylarına göre öğrencilerin deney yaparak fen dersine daha aktif katılımları sağlandığında daha kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir.



Dijital hikâye oluşturmaya ilk defa deneyimleyen öğretmen adaylarının fen dersinde farklı yöntemleri kullanmak istemesi onların yeniliğe açık olduğunu göstermektedir. Bir öğretmen adayı dijital hikâyelerin fen dersini ve bilim yapmayı öğrencilere sevdireceğini böylece fen okur yazar bireyler yetiştirmede faydalı olabileceğini belirtmiştir. Dijital hikâye oluşturma sürecinde öğrenciler bilgiyi yapılandırmanın yanı sıra bilgisayar yazılımları ve teknolojik araçları kullanarak teknoloji kullanım becerisini de kazanmaktadır (Czarnecki, 2009; Robin, 2008; Yüksel, Robin ve Mcneil, 2011). Robin (2008), öğrencilerin dijital hikâyeleme sürecine aktif olarak katılımının sağlanması durumunda bilgi okuryazarlıklarının gelişebileceğini ifade etmiştir. Doğan (2012), öğrencilerin dijital hikâyelerin en çok teknoloji becerilerini ve medya okuryazarlıklarını geliştirdiğini belirtmiştir.

Çalışmada öğretmen adayları dijital hikâye hazırlarken konuyu daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar alanyazında da görülmektedir. Burmark (2004), öğrencilerin dijital hikâye oluşturmada bilgilerini ayrıntılı bir şekilde ele alma fırsatı bulduklarını ve böylece konuyu daha iyi anladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Gakhar (2007) dijital hikâyelerin öğrencilerin konuları kavramalarını artırdığını belirtmiştir. Çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları dijital hikâyelerin bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrencilerin sevmeyeceğini görüşünde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Yüksel (2011) dijital hikâyelerin bazı öğrencilerin sınıf arkadaşları arasında farklılıklar oluşturabileceğini ve derse katılımlarını etkileyebileceğini savunmuştur. Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu öğretmen adaylarının genel olarak dijital hikâyelerin fen dersine uygun olduğunu ve öğretmenlik yaşantılarında kullanabileceklerini belirtmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da (Karakoyun ve Kuzu, 2016; Doğan ve Robin, 2008; Green, 2011), ilköğretim öğretmenlerinin dijital hikâyeleri sınıflarında kullanmayı planladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre dijital hikâye oluşturma sürecinin öğretmen adaylarının fen derslerine ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu katkı sağladığı gözlenmiştir. Bu durum çalışmaya katılan öğretmen adaylarının gelecekte yaşanılan çağın şartlarına uygun, değişime açık birer fen bilgisi öğretmeni olacağı fikrini vermektedir. Dijital hikâyelerin öğretmen adaylarında fen dersinde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum oluşturduğu ve fen dersinde teknoloji kullanımını teşvik ettiği söylenebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında dijital hikâye kullanımının yaygınlaştırılması, lisans derslerinde dijital hikâyelerin geliştirilmesi ve etkisinin öğretmen adayları tarafından fark edilmesi, gelecekte 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesini sağlamada yardımcı olacağı düşünülmektedir (Şimşek, 2020). Alanyazında benzer şekilde Bilin, Hoştut ve Büyükcengiz (2019), dijital hikâyelerin fen öğretimine entegrasyonunun öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Çalışmalarında dijital bilim hikâyelerin sıkıcı fen derslerini eğlenceli ve keyifli hale getirdiğini, öğrencilerin ilgi ve merakını çektiğini ve derse katılımlarını artırdığını tespit etmişlerdir.

Türkçe dil desteğine sahip dijital hikâye oluşturma uygulama sayısı sınırlıdır. Dijital hikâyelerin özelde fen dersi genelde eğitim ortamlarında kullanımını genişletmek için Türkçe kaynaklı dijital öykü uygulamaların geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Dijital hikâyelerin uygulamalarını kullanabilecek yeterliğe sahip teknoloji olarak donanımlı öğretmen adayları yetiştirmek için bu tür eğitimlerin hizmet öncesi eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması gerektiği çalışma kapsamında önerilmektedir. Bilimsel gerçekleri ve fikirleri aktarmak için dijital hikâyeler kullanılabilir, böylece öğrencilerin hayal gücünü geliştirebilir. Daha geniş örneklemelerle benzer çalışma gerçekleştirilebilir.

Kırılmazkaya, G. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma uygulamaları deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 200-222.*

DOI. 10.51460/baebd.1424590

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 200-222.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 200-222.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Genelde Web 2.0 araçları özelde dijital hikâye içeriği hazırlamaya yönelik öğretmen adaylarının tutumları incelenebilir. Bu çalışmada dijital hikâyelerle ilgili öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. İleriki çalışmalarda dijital hikâyelerin, farklı öğretim yöntem ve teknikler ile bütünleştirilerek oluşturulan öğretimin etkililiği incelenebilir. Dijital hikâyelerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, özyeterlik veya fen öğrenme becerisi gibi duyuşsal davranışları etkisi araştırılabilir. Farklı alanlardaki öğretmen adaylarına yönelik farklı dijital hikâye uygulamaları ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 200-222.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 200-222.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Alismail, H. A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 126-129.
- Anand, N., & Dogan, B. (2021). Impact of informal learning environments on STEM education: Views of elementary students and their parents. *School Science and Mathematics*, 121, 369-377.
- Arya, D., & Maul, A. (2012). The role of the scientific discovery narrative in middle school science education: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1022-1032.
- Barrett, H. (2005). *Storytelling in higher education: A theory of reflection on practice to support deep learning*. In C. Crawford, R. Carlsen, I. Gibson, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2005-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1878-1883). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bilen, K., Hoştut, M. & Büyükcengiz, M. (2019). The effect of digital storytelling method in science education on academic achievement, attitudes, and motivations of secondary school students. *Pedagogical Research*, 4(3), 1-12.
- Browning, E. & Hohenstein, J. (2015). The use of narrative to promote primary school children's understanding of evolution. *International Journal of Primary, Elementary and Early Year Education*, 43, 530-547.
- Burmark, L. (2004). Visual presentations that prompt, flash & transform. *Media and Methods*, 40(6), 4-5.
- Chung, S. K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-63.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (2nd Ed.). Sage
- Czarnecki, K. (2009). Digital storytelling in practice: Storytelling in context. *Library Technology Reports*, 45(7), 5-8.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-Öyküleme Kullanımı ve Etkileri*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Dogan, B. (2012). *Educational Uses of Digital Storytelling in K-12: Research Results of Digital Storytelling Contest (DISTCO)*. P. Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012* (s.1353-1362). Chesapeake, VA: AACE. <http://www.editlib.org/p/39770> adresinden 17.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, B. & Robin, B. (2008). *Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop*. K. McFerrin v.d. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008* (s. 902-907). Chesapeake, VA: AACE.
- Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I. & Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(4), 225-237.
- Gakhar, S. (2007). The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions. *Masters Abstracts International*, 46(1).
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçen-Kabaran, G., & Uşun, S. (2021). Dijital materyal tasarımı yeterlikleri ölçeği (DMTYÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11, 2, 281-307
- Green, M. R. (2011). *Teaching the Writing Process through Digital Storytelling in Pre-service Education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Texas.
- Gregori-Signes, C. (2014). Digital storytelling and multimodal literacy in education. *Porta Linguarum*, 22, 237-250.
- Gürsoy, G. (2021). Digital storytelling: Developing 21st century skills in science education. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 97-113.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 200-222.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 200-222.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Hoban, G., Nielsen, W. & Shepherd, A. (2015). *Student-generated digital media in science education: Learning, explaining and communicating content*. New York, NY: Routledge.
- Hurlburt, G. F. & Voas, J. (2011). Storytelling: From cave art to digital media. *IT Professional, 13*, 4–7.
- Hull, G. & Nelson, M. (2005). Locating the semiotic power of multimodality. *Written Communication, 22*(2), 224–261.
- Hung, C. M., Hwang, G. J. & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society, 15*(4), 368–379.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kajder, S. B. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *English Journal, 93*(3), 64-68.
- Karakoyun, F. & Kuzu, A. (2016). The investigation of preservice teachers' and primary school students' views about online digital storytelling. *European Journal of Contemporary Education, 15*(1), 51-64. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.15.51>
- Kolburan-Geçer, A. & Bakar-Çörez, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin BİT kaynaklarından yararlanma durumları ve yaşadıkları sorunlar: Kocaeli örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 10*(1), 1-24
- Kurtoğlu Erden, M. ve Uslupehlivan, E. (2016). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Öykü Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi*, M. Elmas ve diğerleri (Ed.), International Conference on Quality in Higher Education Bildiriler Kitabı içinde (s. 244-253), Sakarya.
- Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Digital Diner Press
- Mihailidis, P. and Cohen, J.N., 2013. Exploring Curation as a core competency in digital and media literacy education. *Journal of Interactive Media in Education, 2013*(1), p.Art. 2.DOI: <https://doi.org/10.5334/2013-02>
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis. (Second Edition)*. California: Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen Bilimleri Öğretim Programı*.
- National Research Council (NRC). 2000. *Inquiry and the national science education standards*. Washington, DC: National Academies Press.
- Niemi, H , Harju, V., Vivitsou, M., Viitanen, K., Multisilta, J. & Kuokkanen, A. (2014) Digital Storytelling for 21st-Century Skills in Virtual Learning Environments. *Creative Education, 5*, 657-671. doi: 10.4236/ce.2014.59078
- Niemi, H., Niu, S., Vivitsou, M. & Li, B. (2018). Digital storytelling for twenty-first-century competencies with math literacy and student engagement in China and Finland. *Contemporary Educational Technology, 9*(4), 331–353.
- Norman, A. (2011). *Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Norwegian University of Science and Technology.
- Ulum, E., & Ercan-Yaman, F. (2018). Fen bilimleri dersinde dijital hikâye hazırlamanın ders başarısı düşük ve bilgisayarla fazla vakit geçiren öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 12*(2), 306-335.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review, 30*, 17–29. Retrieved from <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16104>
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development, 56*, 487-506.

Kırılmazkaya, G. (2024). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma uygulamaları deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(1), 200-222.
DOI. 10.51460/baebd.1424590



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 200-222.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 200-222.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Sancar-Tokmak, H., Sürmeli, H. & Özgelen, S. (2014). Preservice science teachers' perceptions of their TPACK development after creating digital stories. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 247-264.
- Smeda, N., Dakich, E. & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1-6.
- Şimşek, M.R. (2020). Towards emancipatory L2 instruction: Exploring significant learning outcomes from collaborative digital storytelling. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 555-569. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.555>
- Valkanova, Y. & Watts, M. (2007). Digital story telling in a science classroom: Reflective self-learning (RSL) in action. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 793-807.
- Wang, S. & Zhan, H. (2010). Enhancing teaching and learning with digital storytelling. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 6(2), 76-87.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education a phenomenological study of teachers' experiences*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Middle East Technical University.
- Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). *Educational uses of digital storytelling all around the world*. M. Koehler & P. Mishra (Ed.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011 (s. 1264-1271). Chesapeake, VA: AACE.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELLs using digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 25-34.





Yaşantısal ve Çözüm Odaklı Aile Terapisi Bakış Açısıyla “Bizi Hatırla” Film Analizi

"Remember Us" Movie Analysis from the Perspective of Experiential and Solution-focused Family Therapy

Sayfa | 223

Arzu TAŞDELEN KARÇKAY , Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi, tasdelenarzu@yahoo.com

Begüm TOPRAK , Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, toprakbegum@hotmail.com

Derya ALKAN , Doktora Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, alkand@ankara.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 29 Aralık 2023
Kabul tarihi - Accepted: 2 Mart 2023
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 223-243.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 223-243.
Diğer / Other

Öz. Filmlerin, aile psikolojik danışmanlığı oturumlarında bir araç olarak ve aile danışmanlığı eğitiminde ise bir öğretim materyali olarak kullanıldığı görülmektedir. Dolayısıyla farklı yaklaşımlarla incelenen film analizi çalışmalarının zengin bir kaynak oluşturduğu söylenebilir. Bu makalede yazarlar, 2018 yılında Türkiye’de vizyona giren senaristliğini ve yönetmenliğini Çağan Irmak’ın yaptığı “Bizi Hatırla” filmini Yaşantısal Aile Terapisi ve Çözüm Odaklı Aile Terapisi bakış açısıyla incelemişlerdir. Filmin analizi için yazarların her biri tarafından 24 sahne seçilmiş, bu seçim sonucunda ortak kararın alındığı 22 sahne incelenmiştir. Ele alınan kuramlara ait temel kavramlar açıklanıp uygun sahnelerle eşleştirilmiştir ve bu kavramlar somutlaştırılmıştır. Çalışma sonucunda sunulan, Çözüm Odaklı Aile Terapisi ile Yaşantısal Aile Terapisi kavramları ve bakış açılarıyla incelenen “Bizi Hatırla” film analizinin aile psikolojik danışmanlığı için etkili bir öğretim materyali olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışma, aile psikolojik danışmanlığı alanında öğretim materyali ve aile psikolojik danışmanlığı oturumlarında bir araç olarak kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Yaşantısal terapi, çözüm odaklı terapi, film analizi, aile terapisi, bizi hatırla.*

Abstract. It is observed that movies are used as a tool in family psychological counseling sessions and as a teaching material in family counseling education. Therefore, it can be said that movie analysis studies, which are examined with different approaches, constitute a rich source. In this article, the authors have examined the movie "Remember Us," written and directed by Çağan Irmak, which was released in Turkey in 2018, from the perspectives of Experiential Family Therapy and Solution-Focused Family Therapy. For the analysis of the movie, 24 scenes were selected by each of the authors, and as a result of this selection, 22 scenes were examined upon reaching a common decision. The fundamental concepts of the theories discussed were explained and matched with appropriate scenes, and these concepts were concretized. As a result of the study, it is considered that the analysis of the movie "Remember Us" examined through the concepts and perspectives of Solution-Focused Family Therapy and Experiential Family Therapy could be an effective teaching material for family psychological counseling. In this context, the study can be used as a teaching material in the field of family psychological counseling and as a tool in family psychological counseling sessions.

Keywords: *Experiential therapy, solution-focused therapy, film analysis, family therapy, remember us.*



Extended Abstract

Introduction. There is no single approach in the field of family psychological counseling. Among these approaches, solution-focused family therapy and experiential family therapy are included. Virginia Satir's experiential family therapy theory incorporates humanistic, existential, structural, and systemic approaches. As a result of studies conducted on solution-focused therapy, three rules defining its fundamental philosophy have been identified: The first rule is "If it's not broken, don't fix it." The movie analysis method is used in family counseling for various purposes. The contributions of the movie analysis method include concretizing and illustrating topics, ensuring the permanence of content in memory, and making course content more interesting (Bayram and Özkamalı, 2020). In this study, the analysis of the movie "Remember Us" aims to develop an instructional material contributing to the understanding of theoretical perspectives and fundamental concepts in family psychological counseling associated with these approaches.

Method. This study is a descriptive analysis of the movie "Remember Us," written and directed by Çağan Irmak, using an experiential and solution-focused approach. Document analysis is employed as the method of analysis. A code pool is created from the fundamental concepts and principles of Experiential Family Therapy and Solution-Focused Family Therapy. Using the prepared code list as a reference, each researcher individually watched the movie "Remember Us," associating codes with specific scenes.

Results. As a result of the analysis, the total number of consensus scenes by the researchers was calculated as 24, with the same consensus number being 22. The evaluation of experiential family therapy approach concepts through the movie was conducted based on concepts such as the individual focused on in the family's problem, family functionality, intrapsychic system, interactive system, family self-esteem, intrafamily communication, family balance, and intrafamily emotional experiences. The assessment of solution-focused approach assumptions and concepts through the film includes doing more of what works, doing something different if it doesn't work, don't fix it if it's not broken, strengths and resources, continuous and inevitable nature of change, exceptions that provide solutions to every problem, small changes leading to significant transformations, and the role of the therapist concepts.

Discussion and Conclusion. Theories of family psychological counseling provide explanations for researchers, practitioners, and students regarding understanding the family system and structuring the therapeutic process. Among the fundamental theories of family psychological counseling are Experiential Family Therapy and Solution-Focused Family Therapy, two different approaches with their own unique concepts and techniques. Despite differences in their approaches, they converge on focusing on the present moment and strengths, resolving differences among family members from a harmonious interaction standpoint, and facilitating positive change within the family system (Banmen, 2002; Banmen and Maki-Banmen, 2014; Reiter, 2016). In this study, the key concepts and principles of both family therapies were examined through the selected family life scenes in the screenplay of the film "Remember Us" using the document analysis method. Imbalances within the family system and relationships take precedence in Experiential Family Therapy, while the same scenes are evaluated as strengths of family members in Solution-Focused Family Therapy. The film "Remember Us" encompasses direct marriage and family psychological counseling topics such as family structure,



family type, family life cycle, family relationships, intrafamily communication, and relationships with the nuclear family. Additionally, the film presents themes related to cultural, developmental, and career issues that can be evaluated in relation to individual and family relationships of film characters, such as gender roles, work-life balance, work-family conflict, development and adaptation problems from childhood to old age, traumatic life experiences, stress management, and caregiver stress burden. Movies offer rich content that can be used as valuable teaching resources. Students and practitioners can analyze the characters and interactions depicted in films to explore these concepts and how they relate to real-life situations more deeply. Movies can also facilitate discussions about theoretical explanations and ethical dilemmas, encourage critical thinking and problem-solving skills. Compared to traditional methods, using movie analysis in family psychological counseling education can create an engaging learning environment, appealing to students' visual and auditory senses, making the educational experience more enjoyable, and helping them focus and retain information better. It can increase the participation, interest, and motivation of students with different learning styles. The use of film analysis as instructional material can be a tool for supervisors and educators to convey concepts and principles of family psychological counseling to their students. "Remember Us" can be used as an effective educational material to enhance theoretical competencies in family psychological counseling by evaluating the life roles, family functions, communication patterns, and individual stories associated with each character in the movie. Additionally, movies can be used as a therapeutic technique in family psychological counseling sessions for clients to understand and explore their place in the family system. In this study, the movie was approached with two theoretical perspectives, but it can be examined with different approaches. It is considered suitable for examination from a feminist perspective. Moreover, different movies can be analyzed based on the solution-focused and experiential approaches.



Giriş

Aile psikolojik danışmanlığına duyulan ihtiyaç 2. Dünya Savaşı'nın getirdiği travmatik etkiler sonucunda ortaya çıkmıştır (Goldenberg ve Goldenberg, 2012). Bu travmatik etkiler, 1960'lı yıllardan itibaren aile psikolojik danışmanlığının hızla gelişiminin önünü açmıştır (Nazlı, 2020). Aile psikolojik danışmanlığı hizmetleri, aileyi bir bütün olarak kabul eder ve bireyi ailenin diğer üyeleri ile birlikte ele alır. Buradaki amaç, aile üyelerinin birbirleriyle ilişkilerini geliştirerek aile işlevlerini fonksiyonel hale getirmektir (Özgüven, 2001). Aile psikolojik danışmanlığı alanında tek bir yaklaşım yoktur. Bateson, Jackson, Ackerman, Bowen, Whitaker, Minuchin, Framo, Haley, Watzlawick ve Satir gibi isimler zaman içinde kendi yaklaşımlarını oluşturmuşlardır (Korkut, 2001). Bu yaklaşımlar arasında Çözüm Odaklı Aile Terapisi ve Yaşantısal Aile Terapisi bulunmaktadır. Virginia Satir'in Yaşantısal Aile Terapisi kuramı hümanistik, varoluşçu, yapısal ve sistematik yaklaşımları içerir. Yaklaşımında hümanistik bakış açısı ile herhangi bir rahatsızlığa odaklanmak yerine insanın içindeki olumlu ve iyi yana odaklanır. Ona göre bireyde ortaya çıkan "kötülük" iletişim tarzındaki "uygunsuzluk" tan kaynaklanır. Bunun yanı sıra bu yaklaşımda bireyin gelişimine, değişimine inanması ve önem vermesi varoluşçu yapısını göstermektedir. Sistem modeline göre, bütünün her bir parçasından daha değerli olduğu ve toplumun bu sistem parçalarından oluştuğunu söyler. Satir yaklaşımında aileyi sistem olarak kabul eder ve sistemin diğer sistemlerle ilişki içinde olduğunu vurgular (Innes, 2002). Satir'in yaklaşımı, sistemin parçalarının basit bir toplamı olmadığı, aile üyelerinin kendi aralarındaki etkileşiminin önemli olduğu, aile sisteminin dinamik ve yeniden ayarlanabilir olması, her ailenin özel ve kendi iletişim tarzı olması bakış açıları ile yapısal yaklaşım içerdiğini bize göstermektedir (Swingewood, 1998).

Satir'in kuramında öne çıkan kavramlar ailede sorunun odaklandığı kişi, aile işlevselliği, intrapsişik sistem, interaktif sistem, ailede öz-güven, aile içi iletişim, aile dengesi ve aile içi duygusal yaşantılardır. Satir hümanistik bakış açısının da getirisi ile ailede sorun yaratan kişiyi olumsuz kelimelerle ifade etmek yerine ailede sorunun odaklandığı kişi ya da seçilmiş hasta terimlerini kullanır (Satir, 1964). Ona göre sorun ve çözüm iletişim tarzları ile ortaya çıkmaktadır. Bu durum aile işlevselliğinin açık veya kapalı olmasından kaynaklanmaktadır. Aile alt sistemi arasındaki ilişki, uyum, değişikliğe verilen önem işlevselliği etkilemektedir (Satir, 2001). İntrapsişik sistem, bireyin içsel yaşantısını ifade eder ve bu durumun ilişkilere olan etkisini vurgular. İnteraktif sistem ise ilişkiler arasındaki etkileşime vurgu yapar. Ailede öz-güven ve aile içi iletişim kavramı sistematik bakış açısına dayanır ve aile üyelerinin öz-güveninin ailenin bütününe etkilediğini savunur. Aile dengesinin değişen iç ve dış koşullardan etkilendiği, aile içi duygusal yaşantıların ise aile sıcaklığının sağlıklı aile modelini yansıttığı vurgulanır (Satir, 1964; Innes, 2002). Virginia Satir modeli aileye ve bireye verdiği önem, dayandığı hümanistik yaklaşım ile çözüm odaklı ve kısa süreli aile danışmanlığı ile benzer alt yapıya dayanmaktadır. Çözüm Odaklı Aile Terapisi kısa süreli danışmaya vurgu yapan, patolojik olmayan bir bakış açısını savunan, en az düzeyde müdahaleye dikkat çeken ve tamamen çözüme odaklanan bir yaklaşımdır (Nichols ve Schwartz, 1998). Son yıllarda uzun süreli psikolojik danışma yaklaşımlarından ziyade kısa süreli ve hedefe odaklanan psikolojik danışma yaklaşımlarının tercih edildiği görülmektedir. Çözüm odaklı yaklaşımın kısa süreli olması, esnekliği, iş birlikçi doğası, danışan odaklı, ekonomik ve çözüm odaklı olması giderek yaygınlaşmasında etkili olmuştur (Kim, 2008; Meier ve Davis, 2014; Nichols ve Schwartz, 1998).



Çözüm Odaklı Aile Terapisi'nin ortaya çıkış sürecinde Zihinsel Araştırma Enstitüsü (MRI) geleneğinin etkili olduğu görülmektedir. Buradaki araştırmacılar Steve de Shazer ve Insoo Kim Berg daha sonra Kısa Süreli Aile Terapi Merkezi'ni kurdular. Bu araştırmacılar, başlangıçta şizofreni tanısı konulan danışanların ailelerindeki iletişim süreci hakkında çalışırken ailelerde bazı ortak etkileşim biçimleri olduğunu belirlediler. Daha sonra bu etkileşim kalıplarıyla bağlantılı psikolojik bozuklukları ele alarak yaptıkları bu çalışmayı genişletmeye devam ettiler (Gladding, 2012; Murdock, 2016). Çözüm odaklı terapiye yönelik yürütülen çalışmaların sonucunda temel felsefesini ortaya koyan üç kural tanımlanmıştır: İlk kural "Bozulmadıysa onarma" dır. Bu kural, danışanın daha önce başa çıkabildiği sorunların ele alınmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Yeni sorunlar oluşturmak yerine, çözümlere odaklanılmasına dikkat çekmektedir. İkinci kural "Neyin işe yaradığını anla ve onu daha çok yap" tır. Çözüm odaklı terapi yaklaşımında danışanların sorunlarının üstesinden geldikleri anların ve başarıların tanımlanması önemlidir. Danışanların bu başarıları tekrar etme yeteneğine sahip oldukları düşünülür. Üçüncü kural "Çözüm yolu işlemezse bir daha kullanma, farklı bir şey yap"tır. İşe yaramayan çözüm yollarının tekrar kullanılmasının sonucu değiştirmek için anlamlı olmayacağı belirtilir. Öncekilerden daha farklı bir sonuca ulaşmak için farklı çözüm yollarına başvurmanın gerektiği ifade edilmektedir (Berg ve Miller, 1992; Sklare, 2016).

Çözüm Odaklı Aile Terapisi yaklaşımında danışanların amaçlarına ulaşmalarında yine danışanların kaynaklarına güvenildiği için doğal olarak sorunlarını çözme becerilerine sahip oldukları kabul edilmektedir. Ancak, sorunların danışanlara oldukça büyük görünmesi nedeniyle sahip oldukları yetenekleri artık fark edemedikleri varsayılmaktadır. Odağın değiştirilmesiyle bu yeteneklerin hatırlatılması ve kullanılmasını sağlama bu yaklaşımın amaçlarından (Okumuşoğlu, 2018). Çözüm odaklı yaklaşımın diğer bir amacı danışanların kullandığı dili, sorunlara odaklanandan çözümlere odaklanan olarak değiştirmektir. Bunların dışında danışanların ulaşılabilir, açık ve belirli amaçlar oluşturabilmesi başlı başına önemli bir müdahaledir (Nichols ve Schwartz, 1998). Çözüm odaklı terapide, problem ve çözüm birbirinden ayrıştırılır (Gladding, 2012). Ailenin geçmiş yaşantılarıyla ilgilenmek yerine, davranış değişimine odaklanarak aile üyelerinin olası başka davranışları uygulamalarını destekler. Aile bireylerine farklı bakış açıları kazandırmak çözüm odaklı yaklaşımın amaçlarından (Kafes, 2021).

Film analizi yöntemi aile danışmanlığında farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Bunlardan biri film analizi yönteminin psikoterapide müdahale tekniği olarak yer almasıdır (Gençöz ve Aka, 2007). Bu sayede danışan ile terapötik ilişkinin kurulması ve güçlendirilmesi sağlanabilir (Bayram ve Özkamalı, 2020). Filmler, insanların kendi yaşadıkları durumları anlamaları için iyi bir odak oluşturabilir. Kişinin kendi sorununa başka bir gözle bakabilmesini, farkındalık geliştirebilmesini, çözüm yollarını çeşitlendirebilmesini sağlayabilir (Powell, 2008). Aile danışmanlığında danışanların çeşitli sorunlarla baş etmelerinde dolaylı bir yaklaşım sağlamaktadır. Filmlerde evrensel aile sorunları olduğu kadar kültür, cinsel yönelim, sosyal sınıf ve cinsiyet gibi spesifik konular da ele alınır (Lappin, 1997). Bu yolla danışan yaşadıklarını normalize eder ve yeniden çerçeveleştirir. Bununla birlikte, filmlerin aile danışmanlığında kullanımı hem yaratıcı hem de ekonomik bir müdahale yöntemidir (Dermer ve Hutchings, 2000). Bir diğer kullanım amacı ise aile danışmanlığı kavramlarının öğrenilmesinde bir araç olmasıdır. Film analizi yönteminin, konuların somutlaştırılması, örneklendirilmesi, içeriğin kalıcı olarak akılda kalması, ders içeriğinin daha ilgi çekici hale gelmesi gibi katkıları olduğu söylenebilir (Bayram ve



Özkamalı, 2020). Film analizi öğrencilerin aile danışmanlığı eğitiminde, karşılaşılabilecekleri danışan ve aile profillerini görmelerini sağlayarak, farklı zorluk düzeyindeki aile sorunlarını betimlemelerine yardımcı olur (Gladding, 1994). Aynı zamanda, farklı kuramları karşılaştırma imkânı sunması, bu yolla benzerliklerin ve farklılıkların daha iyi anlaşılması noktalarında katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada, “Bizi Hatırla” filminin ana karakterlerinin, filmin genelinin ve örnek sahnelerinin Yaşantısal ve Çözüm Odaklı Aile Terapisi bakış açısıyla ele alınması hedeflenmektedir. Çözüm odaklı bakış açısı sorundan ziyade çözüm basamakları ile ilgilendiği için kuram içerisinde birçok müdahale yöntemini barındırmaktadır. Çözüm odaklı uygulamalar diğer yaklaşımlarla alma, verme ve ödünç alma ilişkisi içindedir (O’Connell, 2005). Öncelikli olarak tarihsel ve kavramsal olarak çözüm odaklı terapilerle ilişkili olan stratejik terapiler, aile sistemleri terapisi ya da yapısal aile terapisi gibi stratejilerin seçilip eklenmesi önerilmektedir (Beyebach, 2009). Çözüm odaklı terapi, geçmişten ziyade şu ana odaklanan yapısı, umut ve geleceğe yönelik çözüm dilini kapsamaması açısından; Virginia Satir’ in aile üyelerinin duygularına ve bunları ifade etmesine önem verdiği, “şimdi ve burada” ya odaklanan Yaşantısal Aile Terapisi ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda film iki kuram üzerinden ele alınacaktır. Yaşantısal Aile Terapisi ile özellikle aile içi iletişim, aile dengesi ele alınırken analizin sonunda Çözüm Odaklı Aile Terapisi müdahale teknikleri üzerinden müdahale yöntemleri incelenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, Çözüm Odaklı Aile Terapisi yaklaşımına dayalı bir film analizine rastlanmamıştır. Bu iki yaklaşımın birlikte ele alınarak “Bizi Hatırla” filminin analiziyle, bu yaklaşımların aile psikolojik danışmanlığına ilişkin kuramsal bakış açısı ve temel kavramlarının anlaşılmasına katkı sağlanmasına yönelik bir öğretim materyali geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma Çağan Irmak’ın senaristliğini ve yönetmenliğini üstlendiği “Bizi Hatırla” filminin yaşantısal ve çözüm odaklı yaklaşıma göre analiz edildiği betimsel bir çalışmadır. Analiz yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman terimi, fotoğraflar, videolar ve filmler gibi görsel kaynakları da içeren geniş bir materyal yelpazesine atıfta bulunmak için kullanılan bir terimdir (Merriam ve Tisdell, 2016). Metinlerden oluşan belgeler gibi görsel materyaller de nitel analiz için bir kaynak olabilir (Flick, 2018). Bir filmin hiyerarşik hikâye yapısı, kareler, sahneler, bölümler, perde ya da olaylar şeklinde parçalara ayrılarak özetlemek için kullanılabilir. "Sahne" kavramı, anlamlı bir semantik bütünlük taşıyan, nispeten tamamlanmış bir video paragrafını ifade eder. Her bir büyük hikâye unsurunda her bir küçük hikâye birimi için sahne geçiş grafiği oluşturularak ve bağımsız alt hikâyeleri çıkartarak ilerlemek gerekmektedir. Bir sahne, ayrıca belirli bir konuya odaklanan ve belirli oyuncularını içeren bir dizi bağımsız alt hikâye içerebilir (Li ve diğerleri, 2006).

Çalışmaya ilk olarak yaşantısal ve çözüm odaklı yaklaşımın temel kavramları gözden geçirilerek başlanmıştır. Bu bağlamda Strauss ve Corbin (1990)’in tanımladığı kodlama biçimlerinden, “önceden belirlenen teorik çerçevenin oluşturduğu kavramlara göre kodlama yöntemi” seçilerek Yaşantısal Aile Terapisi ve Çözüm Odaklı Kısa Aile Terapisinin temel kavram ve ilkelerinden bir kod havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan kod listesi referans alınarak her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı “Bizi Hatırla” filmi izlenmiş ve kodlar sahnelerle ilişkilendirilmiştir. Kodlama için yapılan analiz sonucunda araştırmacılar tarafından toplam sahne karar sayısı 24, aynı karar sayısı 22 olarak hesaplanmıştır. Miles



ve Huberman'a (1994) göre hesaplanan iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Kodlama tutarlığı yüksek düzeyde bulunması sonucunda araştırmacılar farklı zaman aralıkları ile bir araya gelerek sahneleri yaşantısal ve çözüm odaklı yaklaşım gözü ile iki kez izlemişlerdir. "Bizi Hatırla" filminin künyesi Tablo 1' de gösterilmiştir.

Sayfa | 230

Tablo 1.

Film Künyesi

Filmin Adı	Bizi Hatırla		
Yönetmen ve Senarist	Çağan Irmak		
Vizyon Tarihi	23.11.2018		
Tür	Dram		
Ülke	Türkiye		
Süre	120 dakika		
Oyuncular/Karakterler	Altan Erkekli	Eşref	Dede
	Tolga Tekin	Kaan	Baba
	Özge Özberk	Ece	Anne
	Binnur Kaya	Fatoş	
	Yardımcı		
	Sumru Yavrucuk	Leman	Komşu
	Su Burcu Coşkun	İrem	Çocuk
	Emir Aydın	Uras	Çocuk

Filmin konusu

Bizi hatırla, eşi ve iki çocuğuyla İstanbul'da yoğun bir iş hayatına sahip olan Kaan'ın sakin bir sahil şehrinde yaşayan, ihmal ettiği yaşlı babasıyla yeniden yakın ilişki kurmasını ele almaktadır. Kaan genç yaşlarda birlikte yaşadığı babasından ayrıлып büyük bir şehre yerleşmiş, eşi Ece ile tanışıp evlenmiş, işinde çok başarılı olmuştur. Ergenlik dönemindeki kızları İrem ve küçük oğulları Uras ile yaşamaktadırlar. Kaan'ın babası Eşref Bey ise papağanıyla yaşayan ve İzmir'de terzilik yapan yaşlılık döneminde olan bir yetiştiricidir. Eşref Bey'in hastalanması sonucu yakın arkadaşı Leman Hanım'ın Kaan'a durumu haber vermesiyle Kaan babasının yanına gelir. Kaan tedavi için babasını kendi yanına almak ister. Eşref Bey oğluna ve ailesine yük olacağını düşünerek bunu kabul etmek istemese de sonunda oğlunun evine gelmiştir. Bu durum aile içindeki dengeleri değiştirmiştir. Dengelerin değişmesi ile önce sarsılan aile sistemi sonra güçlenerek daha sağlıklı bir yapı haline gelmiştir.

Bulgular

Bizi hatırla filmine ait Tablo 2'de verilen sahneler belirlenen yöntemlerle Yaşantısal ve Çözüm Odaklı Aile Terapisi'ne göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 223-243.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 223-243.
Diğer / Other

Tablo 1.

Sahnelerin Yaşantısal Aile Terapisi ve Çözüm Odaklı Yaklaşım Kavramları ile Açıklanması

No	Gösterim Süresi	Sahne İçeriği	Kuram	
			Yaşantısal	Çözüm odaklı
1	2'.30''- 3'.47''	Eşref'in Leman ile oğlunun ziyaret etmemesiyle ilgili konuşması	Aile dengesi	Leman'ın güçlü yanı, destekleyici tutumu
2	3'.48''- 5'.08''	Kaan'ın günlük yaşamından kesitler	İntrapsişik sistem İlgisiz/dağınık aile içi iletişim Aile içi duygusal yaşantılar	Kaan'ın güçlü yanı, çalışkan, pratik olması
3	18'.10''- 19'.00''	Eşref'in hastalığı hakkında Kaan'a haber vermek istememesi	Aile dengesi	Oğlunun bakım yükünü artırmak istememesi, Babanın koruyucu tutumu
4	19'.00''- 19'.20''	Kaan'ın babasının hasta olduğunu öğrenmesi	Aile dengesi	Babanın sağlık problemi ile ilgilenmesi ve sorunu çözmek için harekete geçmesi
5	20'.58''- 21'.36''	Ece'nin İrem ile tartışması ve arkadaşıyla telefonda konuşması	İntrapsişik sistem İlgisiz/dağınık aile içi iletişim	Çocuğun gelişimine önem vermek, koruyucu tutum
6	22'.01''- 23'.20''	Ece'nin Eşref'in geleceğini öğrenmesine tepkisi	Suçlayıcı aile içi iletişim	Ece'nin güçlü yanı, çekirdek ailesinin sınırlarını koruma isteği
7	33'.02''- 34'.21''	Eşref'in oğlunun düzenini bozmaktan korktuğu için İstanbul'a gelmek istememesi	Aile dengesi	Eşref'in oğlunun bakım veren yükünü artırmak istememesi, Babanın koruyucu tutumu
8	42'.41''- 43'.08''	Yemek sofrasında Kaan'ın İrem'e bağırmasına Eşref'in dahil olması	Aile dengesi Aile içi iletişim	Eşref'in çözüm odaklı davranarak aile terapisti rolü üstlenmesi
9	43'.20''- 43'.40''	Eşref'in İrem'in bulimia olduğunu fark etmesi	Ailede sorunun odaklandığı kişi	Eşref'in bağ kuran, çözüm odaklı yaklaşımı



10	56'.40''- 57'.08''	Kaan ile Ece arasında Eşref yüzünden gerilim olması	İnteraktif sistem	Aile ilişki dinamiğinin değişmesi, değişimin sürekliliği
11	64'.00''- 65'.00''	Eşref'in İrem'i tuvaletin önünde dinlerken Ece'nin gelmesi	Sorunun odaklandığı kişi Aile dengesi İnteraktif sistem	Ece'nin güçlü yanı ailesine karşı koruyucu tutumu
12	65'.00''- 66'.03''	Ece ile İrem'in Eşref hakkında konuşması	Ailede özgüven Aile dengesi	Değişmeye yönelik konuşma
13	66'.10''- 67'.22''	Kaan ve Ece'nin tartışması ve Eşref'in eve dönmek istemesi	Suçlayıcı aile içi iletişim Aile içi roller	Değişmeye yönelik konuşma
14	75'.03''- 76'.33''	Kaan'ın babasının acil ameliyat olması gerektiğini öğrenmesi	Aile dengesi	Değişimin sürekliliği
15	80'.19''- 83'.07''	Patronun davet edildiği yemek sahnesi	Aile işlevselliği İnteraktif sistem	Ailenin güçlü yanı, Kaan'ın iş yaşamı ile ilgili destek olma
16	82'.41''- 83'.07''	Uras'ın Eşref'ten öğrendiği kelimeyi söylemesi	Aile dengesi	Eşref'in bağ kurması ile torunun gelişimi
17	89'.10''- 90'.03''	İrem'in hastaneye gelmesi ve Ece ile uzlaşması	İnteraktif sistem Ailede özgüven Aile içi iletişim	"Eğer işe yaramıyorsa farklı bir şey yap" ilkesi ile Ece'nin, kızı ile olan iletişimde değişim göstermesi
18	90'.04''- 97'.16''	Eşref ile Kaan'ın hastane önündeki konuşma sahnesi	İnteraktif sistem	Eşref'in çözüm odaklı ve destekleyici bakış açısıyla Kaan için değişim açısından kırılma noktası oluşturması
19	97'.17''- 99'.50''	Ece'nin kök ailesi ile yüzleşmesi	Ailede özgüven İnteraktif sistem	Ece'nin değişim için kırılma sahnesi, yüzleşmesi, değişim için açık iletişime geçmesi



20	106'.30''- 110'.22''	Kaan'ın uçakta babasının mektubunu okuması	Aile içi duygusal yaşantılar	Eşref'in çözüm odaklılığı, bağ kurması
21	106'.55''- 107'.42''	Eşref'in hastaneden kaçıışı	İnteraktif sistem	Oğlu için sorunun değil çözümün parçası olmak istemesi
22	113'.51''- 119'.47''	Cenaze ve Taziye	Aile dengesi İnteraktif sistem	"Eğer işe yaramıyorsa farklı bir şey yap" ilkesi ile aile içi ilişkilerin kabul edici tutuma dönüşmesi

Yaşantısal aile terapisi yaklaşımı kavramlarının film üzerinden değerlendirilmesi

Ailede sorunun odaklandığı kişi

Satir modelinde aile üyelerinin hasta ya da diğer üyelerden farklı olan biçiminde tanımlanmadığı görülmektedir. Bunun yerine olumsuz aile olaylarından en çok bu kişinin etkilendiği için ailede sorunun odaklandığı kişi olarak yaklaşmıştır. Filmde bununla ilgili örnek sahneler, 11 numaralı sahnede Eşref'in İrem'i tuvaletin önünde dinlerken Ece'nin gelmesi; 9 numaralı sahnede Eşref'in İrem'in bulimia olduğunu fark etmesi olarak verilebilir.

Ailenin işlevselliği

İşlevsel aile tanımında, uygun iletişim ve kurallar işlevseldir (Satir ve Baldwin, 1983). İşlevsel türden ilişkileri olan aileler, gerçekçi değerlendirmeler yaparak soruna dikkat çekmekte ve farklı çözümler önerebilmektedir. İşlevsel olmayan ailelerde aile üyelerinin özsayıları yetersizdir ve karşı tarafa güvensizlik söz konusudur (Satir, 1964). Film sahneleri incelendiğinde 15 numaralı sahnede aile arasında gerginlik olsa da bir arada olarak patronun eve akşam yemeğine davet edilmesi; 7 numaralı sahnede Eşref'in oğlunun düzenini bozmaktan korktuğu için İstanbul'a gelmek istememesi; 6 numaralı sahnede Ece'nin Eşref'in geleceğini öğrenmesine verdiği tepki ile ailenin işlevselliğini görmekteyiz.

Intrapsişik sistem

Satir modelinde duygulara sıklıkla vurgu yapılır ve duygular hava durumu hangi dereceye geldiğinde ne giyeceğimize karar vermemizi sağlayan termometreye benzetilir. Duygular içsel süreçlerimizin derecesidir. Bu dereceye göre nasıl olmamız ve ne yapmamız gerektiği konusunda karar vermemizi sağlar (Satir ve diğerleri, 1991).

İnterapsişik sistem, insan deneyimini kavramsallaştırmanın ve çoğu insan deneyiminin aslında içsel olduğunu kabul etmenin bir yoludur. İçsel deneyimin bileşenleri çok etkileşimli ve sistemiktir. Bir alandaki değişiklikler genellikle diğer alanlarda da bazı değişikliklere neden olur (Banmen, 2002). Satir modelinde benliğin temelinde yükselen bu içsel deneyimler 6 farklı katman ya da seviye ile ifade edilir:

Taşdelen Karçkay, A., Toprak, B. ve Alkan, D. (2024). Yaşantısal ve çözüm odaklı aile terapisi bakış açısıyla "bizi hatırla" film analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 223-243.*

DOI. 10.51460/baebd.1411786



Özlemler, beklentiler, algılar, duygular, baş etme ve davranış (Satir ve diğerleri, 1991). Bu deneyimler ve duyguların davranışlarımıza etkisi bir buzdağı metaforu ile gösterilmektedir. Danışanın içsel deneyimi kişinin duyguları, algıları, beklentileri ve özlemleri ile keşfedilebilir. Satir modeli açısından, hedeflerin davranış, duygular, duyguların etkileri, algılar, beklentiler ve özlemlerdeki değişiklikleri içermesi gerekir. Yani hedefler buzdağı metaforunun her parçasını içermelidir (Banmen, 2002).

İntrapsişik sisteme ilişkin sahneler incelendiğinde başlangıçta Kaan'ın günlük yaşamından kesitlerin gösterildiği 2 numaralı sahnede yoğun iş hayatı ve ailesi arasında denge kurmaya çalışması farklı katmanlar arasında gidip geldiğini düşündürmektedir. Ece'nin hem 9 numaralı sahnede İrem ile dedesinin tuvalette konuştuğunu görmesi hem de 11 numaralı sahnede Eşref'in İrem'i tuvaletin önünde dinlerken Ece'nin tanık olması, Ece'nin bu sahnelerde kendi erken yaşantıları nedeniyle algı katmanında tepki verdiğini göstermektedir. Algı katmanında tepki vermesi daha sonrasında 19 numaralı sahnede Ece'nin cinsel istismara uğramasına göz yumduğunu düşündüğü annesiyle yüzleştiğinde anlaşılmaktadır. Ece'nin içsel çatışması çözülmüştür. 18 numaralı sahnede ise Eşref ile Kaan'ın hastane önünde yaptıkları konuşmada Kaan'ın bir karar vermek zorunda kalması film boyunca devam eden içsel çatışmasını üst noktaya ulaştırmıştır.

İnteraktif sistem

İster çiftler ister aileler olsun, ilişkilerde insanlar genellikle sorunlarını çatışma olarak bildirirler. Satir modeli, insanların ilişkilerine benzerlik ve farklılıklar açısından bakmaktadır. Satir, benzerliğin çekici olduğunu ve farklılıkların büyümemize yardımcı olduğunu söylemektedir. Satir modeli, farklılıkları uyumlu bir etkileşim noktasından çözmeyi savunmaktadır. Banmen (2002), insanların farklılıkları ele almak için kullanabileceği beş yol olduğunu belirtmiştir. Bunlar çözüm olarak çatışma, inkâr, uzlaşma, cevap olarak çözüm ve sonuç olarak büyümedir. Çözüm olarak çatışmada farklılıkları ele alma yöntemi, genellikle doğru ve yanlış kutuplaşması üzerine kurulu olup hiyerarşik modelde bu bir güç mücadelesine dönüşür. Çözüm olarak inkâr ise farklılıklar olmasına rağmen bu farklılıklardan kaçınmaya karar verirler. Çözüm olarak uzlaşma ise insanlar taviz verdiğinde, her iki taraf da pes eder ve muhtemelen ikisinin de istemediği ama her ikisinin de kabul edebileceklerini hissettikleri bir şeyi seçtikleri için her ikisi de kazanır ve kaybeder. Cevap olarak çözüm yolunda her iki taraf da kazanır. Çözümle genellikle daha derin bir bağlantılılık seviyesinde, "özlemler" seviyesinde gerçekleşir. Sonuç olarak büyüme yolunda ise farklılıkların insanların büyümesine yardımcı olduğu kabul edilmektedir ve kişilerin anlayış, kabul, risk alma yoluyla bazı farklılıklarını hayatlarına dahil etmeyi öğrenebildikleri durumda gerçekleşir. Farklılıklar genellikle hayatta kalma ihtiyaçlarını tetikler ve bu nedenle farklılıklar, çiftler veya aile üyeleri arasında bir ölüm kalım meselesi haline gelir.

İncelenen filmde farklılıkları ele almanın farklı yollarını içeren sahneler olduğu görülmektedir. 5 numaralı sahnede Ece ile İrem arasında çözüm olarak çatışma yaşanırken 17 numaralı sahnede İrem'in hastaneye gelmesi ve Ece'nin İrem'e tepkisi artık sonuç olarak büyüme yolunu tercih ettiğini hissettirmektedir. İnteraktif sisteme ilişkin sahneler olarak 10 numaralı sahnede Kaan ile Ece arasında Eşref yüzünden gerilim olması; 15 numaralı patronla yemek sahnesi; 21 numaralı sahnede Eşref'in hastaneden kaçışı sayılabilir. 22 numaralı sahnede Eşref'in vefatından sonra ailece dayanışma sağlanarak taziyelerin kabulü, sonuç olarak büyümenin göstergesi olarak düşünülebilir.



Ailede özgüven

Satir' in yaklaşımında aile bireylerinin kendilik algıları oldukça önemlidir. Ailede özgüven kavramı bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Satir'e göre her bireyin biricik ve değerli olduğunu kabul etmesi ailede özgüvenin sağlanmasının dayanak noktasıdır ve aile terapisinde bu bakış açısını aile bireylerine kazandırmayı hedefler. Çünkü ona göre özgüveni düşük olan bireyler kendileri gibi eş seçimi yapmakta ve özgüvenlerini diğeri üzerinden kurmaya çalışmaktadır. Bunu başaramayan bireyler, bu sefer aynı çabayı çocukları üzerinden denemektedirler (Satir, 2001). Çocukları üzerinden aşırı beklentiye giren özgüveni düşük ebeveynler, çocukların üzerinden onay alma ihtiyacı doğurmaktadır. Özgüveni düşük ebeveynlerin aşırı beklentilerini karşılamak oldukça güçtür. Bu doğrultuda onay ihtiyacı doyurulmayan çocuk, ebeveynlerini reddetme eğilimi içinde olabilmektedir (Satir, 1964). Film sahneleri incelendiğinde, 12 numaralı sahnede Ece ile İrem'in yatakta yaptıkları konuşmalarında, annenin özgüven eksikliğini Eşref üzerinden kızına yansıttığını ve kızının kendi özgüvenini oluşturmak için onay alma ihtiyacının karşılanmaması ile anneyi reddedişi görülmektedir.

Aile içi iletişim

Aile içi iletişim Satir'in ağırlıklı üzerinde durduğu kavramlardandır (Nazlı, 2020). Satir, aile sistemi yaklaşımında iletişim biçimlerini dört kategoride toplamıştır. Aile içi gerilimde özgüveni düşen aile bireylerinin bu iletişim biçimlerinden birine başvurduğu görülmektedir. Bu uygun olmayan iletişim biçimleri, suçlayıcı, yalvarıcı/yatıştırıcı, ilgisiz/ dağınık, hesapçı/aşırı mantıktır (Durak ve Fışiloğlu, 2007). Film sahneleri incelendiğinde, 2 numaralı sahnede Kaan' ın yaşam tarzına baktığımızda aile içi iletişimde ilgisiz/dağınık; 6 numaralı sahnede Ece'nin Eşref'in geleceğini öğrenmesine tepkisinde suçlayıcı; 7 numaralı sahnede Eşref'in oğlunun düzenini bozmaktan korktuğu için İstanbul'a gelmek istememesinde aşırı mantıktır iletişim biçimlerini kullandıkları görülmektedir. Aynı zamanda evde çalışan yardımcı Fatoş karakterinin de sorunları ele alışında yatıştırıcı iletişim biçimi kullandığı görülmektedir.

Aile dengesi

Satir'in ele aldığı bir diğerkavram da aile dengesidir (family homeostasis). Aile dengesi, çekirdek aile dışında olan değişimler, geniş aileden kaynaklanan değişimler, çekirdek aileye dahil olan ya da ayrılanlar, sosyal değişimler gibi durumlardan etkilenebilir. Bir aile üyesindeki değişim bütün aile üyelerini etkileyebilir. Bu değişimler ile denge bozulabilir ve ailedeki örüntüler, kurallar, iletişim tarzları ile tekrar sağlanabilir (Satir, 1964). "Bizi Hatırla" filminin genel konusuna baktığımızda, Eşref'in hastalığı ile aile dengesinin nasıl değiştiğini ve yeni oluşan iletişim biçimleri, aile içi duygusal yaşantılar, aile bireylerinin özgüven gelişimi ile yeni dengenin nasıl oluştuğu görülmektedir. Film sahneleri incelendiğinde, 16 numaralı sahnede Uras'ın Eşref'ten öğrendiği argo kelimeyi söylemesi ile aile dengesinin istenmeyen yönde değişmesini; 21 ve 22 numaralı sahnelerde gelişen olaylar ve iletişim biçimleri ile cenaze ve taziyede aile dengesinin gelişerek tekrar sağlanması görülmektedir.



Aile içi duygusal yaşantılar

Satir, duygusal yoksunluk yaşayan ailelerde, aile atmosferinin sıcaklıktan uzak olduğu ve aile üyelerinin birbirleri ile olmaktan hoşnut olmadıklarını ifade etmiştir. Bu tarz ailelerde aile bireylerinin kendilik algılarının ve özgüvenlerinin düşük olduğu görülmektedir. Aile üyeleri birbirlerinden kaçmakta ve kendileri ile daha meşgul olmaktadır. Satir'e göre bu tarz aile içi duygusal yaşantılara sahip aileler sağlıksız aile olarak tanımlanmaktadır (Durak ve Fıfıloğlu, 2007). "Bizi Hatırla" filminde de 2 numaralı sahnede Kaan'ın yaşamında; 5 numaralı sahnede Ece'nin çocuklarına karşı ilgisizliğinde aile içi duygusal yaşantıların bu yönde olduğunu fakat 20 numaralı sahne ile Kaan'ın babasının mektubunu uçakta okuduğu anda gelişen olayların aile içi duygusal yaşantılar kavramını nasıl değiştirdiği görülmektedir.

Çözüm odaklı yaklaşım varsayım ve kavramlarının film üzerinden değerlendirilmesi ve çözüm odaklı yaklaşım varsayımları

Ne işe yarıyorsa onu daha çok yap

Çözüm odaklı terapi yaklaşımında terapistin ilk rolü danışanı işe yaramakta olanı daha fazla yapmaya teşvik etmesidir. Burada önemli olan çözümün niteliği yerine etkili olup olmadığıdır (Okumuşoğlu, 2018). Film üzerinden bu varsayım incelendiğinde, İrem'in müzik ilgisi üzerinden Eşref'in bağ kurması ve bu yönünü güçlendirmesi; 15 numaralı sahnede patronun davet edildiği yemek sahnesinde tüm aile yemeğin iyi geçmesi için çaba göstermesi örnek verilebilir.

İşe yaramıyorsa farklı bir şey yap

Bu ilkeye göre çözüm olarak tanımlanan şey çözüme götürmüyorsa onun yerine farklı şeyler denenmesi gerektiğini vurgular (Okumuşoğlu, 2018). Film üzerinden bu ilkeye baktığımızda, 5 numaralı sahnede Ece'nin otoriter olma davranışı işe yaramadığı için açık iletişime dönmesi; 17 numaralı sahnede hastanede Ece'nin İrem ile farklı tarzda iletişim kurması; Eşref'in gelişimini onaylamayan Ece'nin sonrasında Eşref'i hastanede desteklemesi, anlaşması ve 22 numaralı cenaze sahnesinde Ece'nin ve Kaan'ın olumlu tutumları örnek verilebilir.

Bozulmadiysa tamir etme

Bu ilke çözüm odaklı terapinin kapsayıcı ilkesidir. Çözüm odaklı terapiye göre problem yoksa müdahale olmamalıdır (Okumuşoğlu, 2018). Bu ilke film üzerinden bakıldığında, aile üyeleri birbirleri için en baştan itibaren tek tek değerli olduğu sahnelerin genelinde görülmekte sadece nasıl davranacaklarını bilmemelerinden dolayı problem ortaya çıktığı görülmektedir. Örnek olarak, Ece ile İrem'in ilişkisine baktığımızda, çocuğun gelişiminin ve iyi olma halinin Ece için değerli olduğu ve annenin korumacı yaklaşımından dolayı 14 numaralı sahnede Eşref'i suçladığı görülmektedir.



Çözüm odaklı yaklaşım kavramları

Güçlü yanlar ve kaynaklar

Filmde karakterlerin güçlü yanları onların değişimleri ve yaşamlarında çözüme ulaşmaları için kaynak işlevi görmüştür. Çözüm odaklı yaklaşıma göre, başarıya odaklanıldığında faydalı değişimler de ardından gelmektedir (Okumuşoğlu, 2018). Aşağıda her bir karakterin güçlü yanı ve bunu yansıttığı sahneler sıralanmıştır;

Eşref, bağ kuran, iletişim becerileri güçlü, çözüm odaklı, doğal ve içten, sabırlı ve koruyucu tutuma sahip bir karakterdir. 9 numaralı sahnede Eşref'in İrem'in bulimia olduğunu fark etmesi; onun güçlü yanı olan bağ kuran, çözüm odaklı yaklaşımı sayesinde gerçekleşmiştir. 3 ve 7 numaralı sahnede Eşref oğlunun evine gelerek yük olmak istememektedir. Bu sahnede "İnsan eti ağırdır." diyerek buna ilişkin kaygısını oğluna belirtmektedir. Bu kaygı oğlu için sergilediği koruyucu tutuma örnektir.

Kaan, bakım veren, çalışkan, yakınlarının ihtiyaçlarına duyarlı, pratik, rollere karşı saygılı bir karakterdir. 2 numaralı sahnede Kaan'ın hareketli ve stresli bir hayatı olduğu ve sürekli zamanla yarıştığı görülmektedir. Kaan çalışkanlığı ve pratikliği ile mücadele etmeye çalışmaktadır. Ayrıca 4 numaralı sahnede babasının hasta olduğunu öğrendiği anda ihtiyaçlara duyarlı bir tutum geliştirmiş ve çözüm için harekete geçerek kaynaklarından faydalanmıştır. 13 numaralı sahnede Ece ile olan tartışmada ikisinin de yaşam rollerine bağlılığı güçlü yanları olarak ön plana çıkmaktadır.

Ece'nin güçlü yönleri arasında; öğrenmeye açık, esnek, ailesine karşı koruyucu, ev düzeni ve çocuk bakımı ile ilgili özenli ve cesaretli olması sıralanabilir. 6 numaralı sahnede Ece'nin Eşref'in geleceğini öğrendiğinde verdiği tepki çekirdek ailesinin sınırlarını koruma isteği ile açıklanabilir. 11 numaralı sahnede Eşref'in İrem'i tuvaletin önünde dinlerken Ece'nin tanık olarak tedirgin olması, onun ailesine karşı koruyucu tutumuyla ilişkilendirilebilir. Aynı tutum benzer biçimde 12 numaralı sahnede de görülebilir. 17 numaralı sahnede Ece'nin İrem ile iletişim biçimini değiştirerek uzlaşma isteği bize Ece'nin esnek yönünü göstermektedir.

Filmin diğer karakterlerinden İrem, kendini ifade edebilen, kararlı, hak arayan, ilgilerine tutkuyla bağlı, yetenekli, içten bir genç kızdır. 17 numaralı sahnede İrem'in itirazlara rağmen hastaneye gelmesi kararlı yanıyla ilişkilendirilebilir. 22 numaralı cenaze sahnesinde dedesinin kaybı sonucu oluşan yaşla, müzik yeteneği ile baş etmesi de güçlü yanını göstermektedir. Uras, ilişki kurulduğunda gelişim gösteren bir yapıya sahiptir. 16 numaralı sahnede Eşref'in Uras ile ilişki kurmasından sonra Uras'ın Eşref'ten öğrendiği kelimeyi söylemesi bu yapıyı göstermektedir. Leman, destekleyici, sıcakkanlı, özverili, dost canlısıdır. 1 numaralı sahnede Eşref'in Leman ile oğlunun ziyaret etmemesiyle ilgili konuştuğu sahnede Leman'ın destekleyici tutumu görülmektedir. Fatoş ise çalışkan, samimi, dürüst, gelişime açık, gözlem kapasitesi yüksek, kabul edici biridir. 21 numaralı sahnede Eşref'in hastaneden kaçış anında Fatoş'un tepkileri onun samimi, kabul edici karakterini yansıtmaktadır.



Değişim sürekli ve kaçınılmazdır

Çözüm odaklı terapi yaklaşımına göre değişim sürekli ve kaçınılmazdır. Bu varsayım film üzerinden incelendiğinde, Eşref'in eve gelmesiyle birlikte aile dinamikleri ve ilişkileri kartopu gibi değişim göstermiştir. 6 numaralı sahnede Kaan'ın babasının eve geleceğinin öğrenilmesiyle ailedeki her üye için değişim başlamıştır. Bu noktadan itibaren aile üyeleri arasında daha öncekine göre farklı bir iletişim kurulmuştur. 10 numaralı sahnede Kaan ile Ece arasında Eşref yüzünden bir gerilim olması, aile ilişki dinamiğinin değişmesi ve gelişimin sürekli ve kaçınılmazlığı ile açıklanabilir. 14 numaralı sahnede Kaan'ın babasının acil ameliyat olması gerektiğini öğrenmesi sadece Kaan'da değil, tüm ailede değişim yaratmıştır ve hem Ece hem de Kaan'ın tutumlarında değişime yol açmıştır.

Her problemin çözümünü sağlayacak istisnalar vardır

Çözüm odaklı terapinin bir diğer varsayımı ise her problemin çözümünü sağlayacak istisnalar vardır yaklaşımıdır. Film incelendiğinde, ev ile ilgili kurallar ve rolleri ne kadar çatışmaya sebep olsa da ev düzeninin işe yaradığı zamanlar da karşımıza çıkmaktadır. Kaan'ın iş stresi devreye girdiğinde iletişim kapalı olurken ve kurallar işlemezken işten kaynaklı dahi olsa 15 numaralı sahnede patronun davet edildiği yemekte bir arada olmak ailenin işlevsel rutinlerinden biri olduğunu göstermiştir. Yemek sahneleri çoğunlukla olumsuz hisler yaratsa da ailenin işlevselliğini kazanması ve sorunların fark edilmesi açısından önemli sahneler olarak görülmektedir.

Küçük değişiklikler genişleyerek büyük değişimler sağlar

Çözüm odaklı terapi yaklaşımına göre küçük değişiklikler genişleyerek büyük değişimler sağlar (Sklare, 2016). Filmde de bunun örneklerini görmekteyiz. Örneğin, 16 numaralı sahnede Eşref'in Uras'la iletişim kurması ve çocuğun konuşmaya başlaması; 17 numaralı sahnede Ece'nin İrem'in hastaneye izinsiz gelme davranışını onaylaması, tüm bu küçük değişimler ile aile içi iletişimde büyük değişimler sağladığını göstermiştir. Bu büyük değişimler, 18 numaralı sahnede Kaan, Eşref ile hastane önünde açık iletişim kurması ve 19 numaralı sahnede Ece kendi kök ailesi ile hesaplaşmasında görülmektedir.

Çözüm odaklı terapide terapistin rolü ve Eşref karakteri

Çözüm odaklı terapide terapistin rolü danışanla bir hiyerarşi olsa bile hep eşitlikçi ve rehber niteliğindedir. Terapist yargılamaz, yorum yapmaktan kaçınır, çözüme giden seçenekleri daraltmaz, çoğaltır (Okumuşoğlu, 2018). Film bu rol üzerinden değerlendirildiğinde, Eşref'in aile üzerinde bir terapist rolü üstlendiği ve aileyi problemlerin çözümüne eşitlikçi ve kapsayıcı şekilde götürdüğü görülmektedir. 8 numaralı sahnede yemek sofrasında Kaan'ın İrem'e bağırduğunda Eşref'in müdahalesi ile terapistin rolünü üstlendiği görülmektedir. 9 numaralı sahnede Eşref'in İrem'in bulimia olduğunu fark etmesi; 13 numaralı sahnede Ece ile Kaan'ın tartışmasının ardından Eşref'in aile dengesini korumak için yaşadığı şehre dönmek istemesi ve aile sisteminden çıkmaya çalışması Eşref'in bu rolünü göstermektedir. Ayrıca 18 numaralı sahnede Eşref ile Kaan'ın hastane önünde olan konuşması ve 20 numaralı sahnede Kaan'ın babasının mektubunu okuması bize Eşref'in çözüm odaklı ve destekleyici bakış açısını göstermiştir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aile psikolojik danışmanlığı kuramları konuyla ilgili araştırmacılar, uygulayıcılar ve öğrenciler için aile sistemini anlama ve terapötik sürecin yapılandırılmasına ilişkin açıklamalar sunarlar. Aile psikolojik danışmanlığına ilişkin temel kuramlar arasında Yaşantısal Aile Terapisi ve Çözüm Odaklı Kısa Aile Terapisi, her biri kendine özgü kavram ve tekniklere sahip iki farklı yaklaşımdır. Yaklaşımlarındaki farklılıklarına rağmen şimdi ve buradaya ve güçlü yönler odaklanma, aile üyeleri arasında çatışmalarda farklılıkları uyumlu bir etkileşim noktasından çözüme, aile sistemi içinde pozitif yönde değişimi kolaylaştırma (Banmen, 2002; Banmen ve Maki-Banmen, 2014; Reiter, 2016) noktalarında birleşirler. Bu çalışmada, her iki aile terapisinin anahtar kavramları ve ilkeleri “Bizi Hatırla” filminin senaryo akışı içinde seçilen aile yaşamı sahneleri ele alınarak doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Filmin seçilen aile yaşamı sahneleri üzerinden her iki psikolojik danışma yaklaşımının perspektifinden analiz edilmesi, her birinin farklı veya benzer şekillerde aile dinamiklerini nasıl ele aldığını göstermeye yardımcı olabilir. Bizi Hatırla filmi aile yapısı, aile türü, aile yaşam döngüsü, aile ilişkileri, aile içi iletişim, kök aile ile ilişkiler gibi doğrudan evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı konularını içermektedir. Ayrıca film kahramanlarının bireysel ve aile ilişkileri içinde; toplumsal cinsiyet rolleri, iş yaşam dengesi, iş aile çatışması, çocukluktan yaşlılığa gelişim ve uyum problemleri, travmatik yaşam deneyimleri, stres yönetimi ve bakım yükü stresi gibi kültürel, gelişimsel ve kariyer konularıyla ilişkili değerlendirilebilecek temalar da sunmaktadır. Buradan hareketle, aile psikolojik danışmanlarının eğitim yaşamlarında ve uygulama deneyimlerinde, aile sistemlerinin temel kavramlarının yanı sıra aile sistemini bireysel ve toplumsal olarak etkileyen konularda da yeterliliklerinin desteklenmesi önerilebilir.

Yaşantısal Aile Terapisi, aile içindeki roller, hiyerarşiler, iletişim ve sınırlar gibi yapısal unsurları vurgulayarak, aileyi bir sistem olarak ele alır. Bu yaklaşımda aile psikolojik danışmanı, aile üyeleri arasındaki ilişkileri anlamak ve aile sistemindeki dengesizlikleri belirlemek için aile içi ilişkileri gözler. Aile üyelerinin daha sağlıklı ve işlevsel aile dinamikleri oluşturmalarına yardımcı olmak amacıyla rolleri ve iletişim tarzları üzerinde çalışır. Bu yaklaşımda danışman ile danışan arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapılmakla birlikte, dönüşümsel değişimin gerçekleştiğinde danışanın kendisiyle geliştirdiği ilişkinin öneminin daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Sayles, 2002). Danışmanların temel sorumluluğu değişim süreci boyunca danışanları desteklemek için rehberlik etmektir (Beaudry, 2002; Wretman, 2015). Değişim sürecinden ve bireyden ya da mevcut sorunlardan bağımsız olarak Satir'in odak noktası, olumsuz öğrenmeyi unutmak yerine her zaman olumlu öğrenmeyi teşvik etmek olmuştur (Wretman, 2015). Diğer yandan, Çözüm Odaklı Kısa Aile Terapisinde ailenin güçlü yanlarına ve çözüm odaklı düşünmeye odaklanılır. Aile psikolojik danışmanı, aile üyelerinin geçmiş sorunlarına odaklanmak yerine, gelecekteki hedeflere yönelmelerini sağlamaya çalışır. Bu yaklaşıma göre, çok fazla stres altında olan aileler, problem çözme konusundaki yeteneklerini ve güçlü yönlerini gözden kaçırma eğilimindedirler (O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989). Bu noktada Çözüm odaklı terapistin görevi ailelerin bu istisnaları fark etmelerine yardımcı olmak ve onları bu istisnaların ilişkili olduğu davranışları daha fazla sergilemeye cesaretlendirmektir. Terapist, aile içinde ne olmasını istediklerine ve tedavi için neyi hedef olarak belirlemeleri gerektiğine karar verdiklerinde, ailenin istisnalara odaklanarak geçmiş çözümleri veya önceki başarıları fark etmesine yardımcı olur (Berg, 1994; Cade ve O'Hanlon, 1993; O'Hanlon ve Weiner-Davis, 1989).



Belirlenen sahneler Yaşantısal ve Çözüm Odaklı Aile Terapisi bakış açılarına göre incelenmiştir. Yaşantısal Aile terapisinde öne çıkan temalar; “aile sorunun odaklandığı kişi, aile işlevselliği, interapsişik sistem, interaktif sistem, ailede özgüven aile içi iletişim, aile dengesi ve aile içi duygusal yaşantılar” olarak ortaya çıkmıştır. Çözüm Odaklı Kısa Süreli Aile Terapisinde ise “ne işe yarıyorsa onu daha çok yap, işe yaramıyorsa farklı bir şey yap, bozulmadıysa tamir etme, güçlü yanlar ve kaynaklar, değişim sürekli ve kaçınılmazdır, her problemin çözümünü sağlayacak istisnalar vardır, küçük değişiklikler genişleyerek büyük değişimler sağlar ve terapistin rolü” olarak sıralanmıştır. Her iki yaklaşımın kavramsal açıklama ve ilkeleri filmin sahneleri ile ilişkilendirilmiştir. Aynı sahneler yaklaşımların kavramsal açıklamalarına göre açıklanmış ve yaklaşım farklılıkları aynı sahnelerin farklı temalarla değerlendirilmesini sağlamıştır. Aile sistemi içinde dengesizlikler, ilişkiler Yaşantısal Aile terapisinde ön plana çıkarken Çözüm Odaklı Kısa Süreli Aile Terapisinde ise aynı sahneler aile üyelerinin güçlü yanları olarak değerlendirilmiştir.

Filmler, değerli öğretim kaynakları olarak kullanılabilir zengin bir içerik sunar. Aile psikolojik danışmanlığı ile ilgili olanlar da dahil olmak üzere aile psikolojik danışmanlığı ile ilişkili temaları keşfetmek için kullanılabilir gerçek yaşam senaryoları ve kesitleri sağlarlar. Konuyla ilgili öğrenme yolculuğunda öğrenciler ve uygulayıcılar, filmlerde tasvir edilen karakterleri ve aile içindeki etkileşimlerini analiz ederek, bu kavramları ve bunların gerçek yaşamdaki durumlarla nasıl ilişkilendirildiğini daha derinden keşfedebilirler. Filmler ayrıca kuramsal açıklamalar ve etik ikilemler hakkındaki tartışmaları kolaylaştırabilir, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerilerini teşvik edebilir. Geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında film analizinin aile psikolojik danışmanlığı eğitiminde kullanılması öğrenme ortamını ilgi çekici hale getirerek etkileyici bir öğrenme ortamı yaratabilir. Öğrencilerin görsel ve işitsel duyularına hitap ederek eğitim deneyimini daha eğlenceli kılabilir, odaklanmaları, bilgileri daha iyi akılda tutmaları sağlanabilir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin derse katılımını, konuya olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırabilir.

Eğitimi devam eden aile psikolojik danışmanları ve deneyimli danışmanlar için film analizi yöntemini kullanmak değerli öğrenme fırsatları sunarak eleştirel olarak bilgilendirilmiş bir bakış açısı sağlayabilir. Eğitim sırasında süpervizyon oturumları önemli olmakla birlikte, aile üyelerinin psikolojik danışma oturumlarına getirdikleri konular, geliş amaçları ve aile özelliklerinin çeşitliliği bağlamında değerlendirilen vakalar sınırlayıcı olabilir. Bu bağlamda filmler; senaryo ve film karakterleri aracılığıyla aile sorunları, ailenin yaşam kesiti ve kültürel geçmişleri ile farklı kültürel normlar, değerler ve deneyimler hakkında fikir edinme olanağı sunabilir. Bu bilgi edinme olanağı, psikolojik danışmanların farklı aile yapılarına ve kültürel geçmişlere sahip aileleri daha iyi anlamasını ve onlarla bağlantı kurmasını sağlayarak kültürel yetkinliği ve aile danışma becerilerini arttırabilir. Filmleri terapi eğitimine ve profesyonel gelişime etkili bir şekilde dahil etmek için derslerde, film içeriğine dayalı olarak yapılandırılmış tartışmalar, ödevler veya vaka çalışmaları kullanılabilir. Film analizinin öğretim materyalleri olarak kullanılması, süpervizörler ve eğitimciler için aile psikolojik danışmanlığına ilişkin kavramları ve ilkeleri öğrencilerine aktarmalarında bir araç olabilir. Filmin karakterlerinin bireysel öyküleri ile ilişkili her birinin aile üyesi olarak yaşam rolleri, aile içindeki işlevleri, iletişim örüntüleri, değerlendirildiğinde “Bizi Hatırla” filmi aile psikolojik danışmanlığı kuramsal yeterliliklerini arttırma için etkili bir eğitim materyali olarak kullanılabilir. Bunun yanı sıra filmler, aile psikolojik danışmanlığı oturumlarında danışanın aile sistemindeki yerini anlayıp keşfetmesinde bir terapi tekniği olarak kullanılabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 223-243.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 223-243.
Diğer / Other



Bu çalışmada “Bizi Hatırla” filminin Çözüm Odaklı Kısa Süreli Aile Terapisi ve Yaşantısal Aile Terapisi kavramları bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda aile psikolojik danışmanlığı alanında öğretim materyali ve aile psikolojik danışmanlığı oturumlarında bir araç olarak kullanılabilir. Bu çalışmada film iki kuramsal bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu film farklı yaklaşımlarla da incelenebilir. Feminist bakış açısı ile incelemek için uygun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çözüm odaklı ve yaşantısal yaklaşıma dayalı olarak farklı filmler de analiz edilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 223-243.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 223-243.
Diğer / Other

Kaynakça

- Banmen, J. (2002). The Satir model: Yesterday and today. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 7-22. <https://doi.org/10.1023/A:1014365304082>.
- Banmen, J. ve Maki-Banmen, K. (2014). What has become of Virginia Satir's therapy model since she left us in 1988?. *Journal of Family Psychotherapy*, 25(2), 117-131. <https://doi.org/10.1080/08975353.2014.909706>.
- Bayram, F. ve Özkamalı, E. (2020). Sinema Terapi: Aile Danışmanlığı Alanında Sinema Terapi Çalışmalarının İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28). <https://doi.org/10.26466/opus.687535>.
- Beaudry, G. (2002). The family reconstruction process and its evolution to date: Virginia Satir's transformational process. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 79-91. <https://doi.org/10.1023/A:1014373605900>.
- Berg, I. K. (1994). *Family-based services: A solution-focused approach*. WW Norton & Co. Berg, I. K. ve Miller, S. D. (1992). *Working with the problem drinker: A solution-focused approach*. W. W. Norton & Company.
- Beyebach, M. (2009). Integrative brief solution focused family therapy: A provisional roadmap. *Journal of Systemic Therapies*, 28 (3), 18-35. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2009.28.3.18>.
- Cade, B. ve O'Hanlon, W. H. (1993). *A brief guide to brief therapy*. WW Norton & Co.
- Dermer, S. B. ve Hutchings, J. B. (2000). Utilizing movies in family therapy: Applications for individuals, couples, and families. *The American journal of family therapy*, 28(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/019261800261734>.
- Durak, Ş. E. ve Fışiloğlu, H. (2007). Film Analizi Yöntemiyle Virginia Satir Aile Terapisi Yaklaşımına Bir Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20).
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publishing. <https://doi.org/10.4135/9781529622737>.
- Gençöz, F. ve Aka, B. T. (2007). Sinema Tadında Terapi: Sinematerapi. *Bilim ve Teknik*, 473.
- Gladding, S. (1994). Teaching family counseling thorough the use fiction. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1994.tb00285.x>.
- Gladding, S. T. (2012). *Aile Terapisi, Tarihi, Kuram ve Uygulamaları* (İ. Keklik, Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Goldenberg, H. ve Goldenberg, I. (2012). *Family therapy: An overview*. California: Brooks/Cole.
- Innes, M. (2002). Satir's Therapeutically Oriented Educational Process: A Critical Appreciation. *Contemporary Family Therapy*, 35-56. <https://doi.org/10.1023/A:1014369504991>.
- Kafes, A. Y. (2021, Nisan). İkinci Kuşak Aile Terapileri. 4th International Social Sciences Congress, 179-189.
- Korkut, Y. (2001). Aile Danışmanlığı ve Aile Terapisi Hizmetleri. *Psikoloji Çalışmaları*, 22, 111-133.
- Lappin, J. (1997). Two thumbs up: A supervisor's guide to the use of films. In C.L. Storm & T. C. Todd (Eds.). *The Reasonably Complet Systemic Supervisor*. Boston: Allyn and Bacon.
- Li, Y., Lee, S. H., Yeh, C. H. ve Kuo, C. C. (2006). Techniques for movie content analysis and skimming: tutorial and overview on video abstraction techniques. *IEEE signal processing magazine*, 23(2), 79-89. <https://doi.org/10.1109/MSP.2006.1621451>.
- Meier, S.T. ve Davis, S.R. (2014). *Psikolojik Danışma: Temel öğeler* (S. Doğan, D.Y. Bektaş, E. Kocabaş Özeke ve S. Denizli, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Basic qualitative research. Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Taşdelen Karçkay, A., Toprak, B. ve Alkan, D. (2024). Yaşantısal ve çözüm odaklı aile terapisi bakış açısıyla "bizi hatırla" film analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 223-243.
DOI. 10.51460/baebd.1411786



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 223-243.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 223-243.
Diğer / Other


- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murdock, N. L. (2016). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramlar: Olgu Sunumu Yaklaşımıyla* (F. Akkoyun, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Nazlı, S. (Ed.). (2020). *Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Nichols, M.P. ve Schwartz, R. C. (1998). *Family therapy: Concepts and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- O'Connell, B. (2005). *Solution-Focused Therapy*. London: Sage Publications.
- O'Hanlon, W. ve Weiner-Davis, M. (1989). *In search of solutions: A new direction in psychotherapy*. New York: W. W. Norton
- Okumuşoğlu, S. (2018). *Çözüm Odaklı Olmak*. Nobel: Ankara.
- Özgüven İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. PDREM Yayınları: Ankara.
- Powell, M. L. (2008). *Cinematherapy as a Clinical Intervention: Theoretical Rationale and Empirical Credibility* (Doctoral dissertation). University of Arkansas, Arkansas.
- Reiter, M. D. (2016). *Solution-focused sculpting*. *Journal of Systemic Therapies*, 35(3), 30-41. <https://doi.org/10.1521/jsyt.2016.35.3.30>.
- Satir, V. (1964). *Conjoint Family Therapy: A guide to theory and technique*. USA: Science & Behavior Books, Inc.
- Satir, V. (2001). *İnsan yaratmak: Aile terapisinin başyapıtı*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Satir, V. ve Baldwin, M. (1983). *Satir Step by Step: A Guide to Creating Change in Families*. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.
- Satir, V., Banmen, J., Gomori, M. ve Gerber, J. (1991). *The Satir model: Family therapy and beyond*. Palo Alto, Calif.: Science and Behavior Books.
- Sayles, C. (2002). *Transformational change-based on the model of Virginia Satir*. *Contemporary family therapy*, 24(1), 93-109. <https://doi.org/10.1023/A:1014325722738>.
- Sklare, B.G. (2016). *Okul Danışmanları için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma* (Çiğdem Müge Siyez, çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi* (O. Akınhay, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Wretman, C. J. (2015). *Saving Satir: Contemporary perspectives on the change process model*. *Social Work*, 61(1), 61-68. <https://doi.org/10.1093/sw/swv056>.




Meslek Yüksekokullarında Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Öğretim Faaliyetlerinin Değerlendirmesi: Sınırlılıklar ve Çözüm Önerileri¹

Assessment of Emergency Remote Teaching Activities in Vocational Schools: Limitations and Solutions

Sayfa | 244

Bünyami KAYALI , Öğretim Görevlisi Dr., Bayburt Üniversitesi, bunyamikayali@bayburt.edu.tr

Sinan IRMAK , Öğrenci, Akdeniz Üniversitesi, irmak_60@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 25 Aralık 2023
Kabul tarihi - Accepted: 5 Mart 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹ Makaledeki veriler TÜBİTAK 2209 A Projesi kapsamında "Meslek Yüksekokullarında Acil Uzaktan Eğitim Çerçevesinin Oluşturulması" başlıklı proje kapsamında elde edilmiştir.
Kayalı, B. ve Irmak, S. (2024). Meslek yüksekokullarında gerçekleştirilen acil uzaktan öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesi: sınırlılıklar ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 244-276.
DOI. 10.51460/baebd.1408763



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 244-276.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 244-276.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Çalışmanın amacı pandemi dönemi acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilerek benzer kriz dönemlerine yönelik mesleki eğitim çerçevesinin oluşturulmasıdır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tarama yöntemi, nitel kısmında ise durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma grubu bir devlet üniversitesi bünyesindeki farklı Meslek Yüksekokullarındaki 33 akademisyen ve 106 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anketler yardımıyla toplanırken, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Toplanan nicel veriler betimsel analiz araçlarıyla, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularına göre internet kaynaklı teknik aksaklıklar, fırsat eşitsizliği, canlı derslere katılımın düşük olması ve sürekli düz anlatım yönteminin kullanımı bu süreçte yaşanan olumsuzluklardır. Benzer kriz dönemlerine yönelik mevcut uzaktan eğitim altyapısının iyileştirilmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, canlı derslere yönelik katılımın artırılmasını sağlayacak birtakım düzenlemeler ile sanal ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin derslere entegre edilmesi önerileri sunulmuştur. Yüz yüze yapılamayan staj uygulamalarının sonradan telafi edilmesi, öğrenci projeleri kapsamında veya hibrit şekilde gerçekleştirilmesi gibi çözümlerden bahsedilmiştir. Sonuç olarak mesleki eğitimde kriz dönemlerinde gerçekleştirilecek ders ve staj uygulamalarına yönelik karma yöntemler tercih edilmeli ve uzaktan eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik iyileştirmeler gerçekleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: “COVID-19 pandemisi”, “mesleki eğitim”, “öğrenci görüşleri”, “akademisyen görüşleri”, “acil uzaktan öğretim”, “acil uzaktan öğretim çerçevesi”.

Abstract. The aim of the study is to evaluate the emergency distance education activities during the pandemic period and to create a vocational education framework for similar crisis periods. Convergent parallel design, one of the mixed research methods, was used in the study. The survey method was preferred in the quantitative part of the study and the case study method was preferred in the qualitative part. The research group consists of 33 academicians and 106 students from different Vocational Schools within a state university. The research group was determined using convenience sampling method. While the quantitative data of the study were collected with the help of questionnaires developed by the researcher, qualitative data were collected with semi-structured interview forms. The collected quantitative data were analyzed with descriptive analysis tools and qualitative data were analyzed with content analysis method. According to the findings, technical problems caused by the internet, inequality of opportunity, low participation in live lessons and the continuous use of the lecture method are the negativities experienced in this process. For similar crisis periods, suggestions were made to improve the existing distance education infrastructure, to ensure equal opportunities, to increase participation in live courses, and to integrate technologies such as virtual and augmented reality into the courses. Solutions such as making up the internship practices that could not be done face-to-face afterwards, realizing them within the scope of student projects or in a hybrid way were mentioned. As a result, mixed methods should be preferred for courses and internship practices to be carried out during crisis periods in vocational education and improvements should be made to increase the quality of distance education.

Keywords: “COVID-19 pandemic”, “vocational education”, “student perspectives”, “academic perspectives”, “emergency remote teaching”, “emergency remote teaching framework”.



Extended Abstract

Introduction. Toplumlar insanlık tarihi boyunca sayısız salgın hastalıkla mücadele etmişlerdir. Kara veba, sars, domuz gribi gibi yaşanan salgınlar genellikle virüs nedenli olup ciddi sayıda ölümlere neden olmuştur. Covid-19 hastalığına sebep olan koronavirüs ise ilk kez Çin'in Wuhan Eyaleti'nde 2019 Aralık ayında saptanmıştır. Hızlı bir şekilde yayılan virüs ulusal sınırları aşarak, milliyeti, eğitim düzeyi, ekonomik düzeyi ya da cinsiyeti ne olursa olsun tüm insanları etkilemiştir (Schleicher, 2020) ve gösterdiği bu etki üzerine 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Tüm dünya pandemisinin olumsuz etkileri ile yüz yüze gelirken sosyal hayat, sağlık ve ekonomi alanları başta olmak üzere birçok alanda kaos ve kriz ortamı hâkim olmuştur (Can, 2020).

Teknik ve mesleki eğitimin çeşitli sektörlerinin büyümesi için gerekli nitelikli işgücünün üretilmesi ile koordineli bir sistemin ortaya konması açısından önemli bir süreçtir (Tuncer & Tanaş, 2019). Bununla birlikte son yıllarda sıklıkla yaşanan doğal afetler gelecekte yaşanacak halk sağlığı ve güvenliği endişeleri ile uzaktan eğitimin sürekli hayatımızda olacağını göstermiştir (Samson, 2020). Bu durum ise hem müfredatın çoğu laboratuvar ve staj uygulamalarından oluşan (Al Amin vd., 2021) mesleki eğitim için bir çok zorluğu (Syauqi vd., 2020) hem de geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak benzer kriz dönemlerini dikkate alan esnek bir mesleki eğitim modeli ihtiyacını (Bozkurt & Sharma, 2020) işaret etmektedir. Tüm bu durumların varlığına rağmen araştırmacıların büyük bir kısmının pandemi sürecinde gerçekleştirilen mesleki eğitim üzerine odaklanmadıkları (Han vd., 2021) ve mesleki eğitim programlarının benzer krizlerle nasıl başa çıkması gerektiğiyle ilgili literatürün sınırlı olduğu açıkça görülmektedir (Chan, 2021). Pandemi dönemi gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve paydaş görüşlerinin belirlenmesi ise yukarıda ihtiyaç duyulduğu bahsedilen mesleki eğitim modelinin oluşturulması açısından önemli görülmektedir. Bu tür bir çalışma kapsamında elde edilen bulgular eğitim planlayıcısı ve yöneticilere esnek bir mesleki eğitim modeli oluşturma noktasında yol gösterme ve rehberlik etme potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda çalışmada pandemi dönemi gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilerek benzer kriz dönemlerine yönelik mesleki eğitim çerçevesinin oluşturulması amaçlanmıştır.

Method. Çalışmada araştırma yöntemi olarak karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tarama yöntemi, nitel kısmında ise durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma grubu bir devlet üniversitesi bünyesindeki farklı Meslek Yüksekokullarındaki 33 akademisyen ve 106 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca anket çalışmasına katılanlar içerisinde her bir katılımcı grubu için gönüllülük esasına uygun şekilde 10'ar kişi belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşmeler bu kişilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 42 maddelik "AUÖ Uygulamaları Akademisyen Değerlendirme Anketi" ve 44 maddelik "AUÖ Uygulamaları Öğrenci Değerlendirme Anketi" yardımıyla toplanırken, nitel verileri ise onar maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Toplanan nicel veriler betimsel analiz araçlarından frekans, yüzde tabloları ve ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın nitel verileri ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Results. Çalışmanın bulgularına göre genel olarak internet kaynaklı aksaklıklar yaşanırken benzer kriz dönemlerine yönelik başta internet altyapısı olmak üzere mevcut uzaktan eğitim altyapısının iyileştirilmesi gerektiğini ifade edilmiştir. Öğrencilere yönelik donanım ve internet desteği verilmesi



talep edilmiştir. Yine derslerde kullanılan lisanslı programların lisanslarının öğrencilere sağlanması beklenmektedir. Canlı derslere katılım düşük olduğu ve birtakım düzenlemelerle katılımın artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Canlı derslerde sıklıkla düz anlatım yönteminin tercih edildiği ve benzer kriz dönemlerine yönelik sanal ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin derslere entegre edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yine özellikle artırılmış gerçeklik ya da sanal gerçeklik gibi güncel teknolojilerin derslere entegre edilmesinin mesleki eğitim açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca hakkaniyetli sınıf geçmeyi sağlayacak alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanılması gerektiği elde edilen bulgular arasındadır. Yine yüz yüze yapılamayan staj uygulamalarıyla ilgili olarak telafi, karma ya da proje kapsamında gerçekleştirilen daha esnek ve faydalı çözümlerden söz edilmiştir.

Discussion and Conclusion. Özellikle öğrencilere yönelik olarak var olan dijital uçurumun ortadan kaldırılmasına yönelik donanım ve internet desteği verilmesi talep edilmiştir. Hüsnüoğlu ve Öztürk'e (2017) göre dijital bölünme nedenleri arasında kişi ya da ülkelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ya da telekomünikasyon sektöründeki rekabetin az olması dijital eşitsizliğe neden olan kavramlar arasında yer almaktadır. Yine canlı derslerin süre ve sayısının düzenlenmesi, devam zorunluluğunun aranması gibi yapılacak düzenlemelerin temel amacı ise öğrencilerin derse katılımlarının artırılması yoluyla derslerin niteliğinin artırılmasıdır. Tekedere vd. (2022) ile Canpolat ve Yıldırım (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da canlı derse yönelik benzer aksaklıkları tespit edilmiş ve bu aksaklıkların giderilmesine yönelik benzer önerilerde bulunulmuştur. Öğrenciler sınıf geçmenin hakkaniyet esaslı gerçekleştirilmesini beklemektedir. Bu bulguların elde edilmesinde uzaktan eğitim kapsamında sınav güvenliğinin sağlanamadığı gerçeği rol almış olabilir. Örneğin Aksoy vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler sınav güvenliğini 'hırsızlık' metaforu ile tanımlamışlardır. Bozkurt (2020) ile Hangül ve Çeziktürk (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ölçme değerlendirme sürecine yönelik bu çalışmayla benzer önerilerde bulunulmuştur. Akademisyen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilemeyen staj uygulamalarına yönelik daha sonraki süreçlerde telafi edilmesi, bir ders kapsamında haftalık görevlerle sürdürülmesi gibi daha etkili çözümler önerilmektedir. Önerilen çözümler içerisinde en dikkat çeken önerisi ise bilimsel proje sayılarının artırılarak staj yapamayan öğrencilerin bu projelerde görev almalarının sağlanması gerektiğidir. Özellikle kriz dönemlerinde yapılamayan uygulama eğitimleri için farklı yaklaşım ve stratejilere ihtiyaç olduğu bilinmektedir (Di Pietro vd., 2020; Flores & Gago, 2020).

Sonuç olarak meslek yüksekokulunda görev yapan akademisyen ve öğrenci görüşleri kapsamında benzer kriz dönemlerinde gerçekleştirilecek ders ve staj uygulamalarına yönelik karma yöntemlerin tercih edilmesi, mevcut uzaktan eğitim altyapısının iyileştirilmesi, öğrenciler arası dijital uçurumun en aza indirilmesi ile canlı ders ve ölçme değerlendirme süreçlerinin niteliğinin artırılması gerekmektedir.



Giriş

İnsanlık tarihi boyunca veba, sars ve domuz gribi gibi ciddi sayıda ölümlere neden olan sayısız salgınla mücadele edilmiştir. İlk kez 2019 yılının aralık ayında Çin'in Wuhan Eyaleti'nde görülen COVID-19 virüsü de dünya çapında hızlı bir şekilde yayılarak ölümcül bir pandemiye neden olmuştur. Tüm dünya pandemisinin olumsuz etkileri ile karşı karşıya kalmış (Schleicher, 2020), başta sağlık ve ekonomi alanları olmak üzere birçok alan ve sosyal hayat bu durumdan olumsuz anlamda etkilenmiştir (Can, 2020).

Eğitim faaliyetleri de pandemiden olumsuz olarak etkilenen alanlar arasında yer almıştır. UNESCO (2020a) tarafından açıklanan verilere göre Nisan 2020 tarihi itibarıyla yaklaşık iki milyar öğrenci ve altmış üç milyon öğretmen bu süreçten etkilenmiştir. Yaklaşık 190 ülkede okullar tamamen bazı ülkelerde ise kısmen veya bölgesel olarak kapatılmıştır (Viner vd., 2020). Salgının olumsuz etkileriyle baş etmek, sosyal mesafe kurallarına bağlı kalarak eğitim faaliyetlerini sürdürmek (Sufian vd, 2020) ve öğrenme kayıplarının en aza indirmek gibi temel amaçlar doğrultusunda birçok ülke başta çevrimiçi eğitim olmak üzere uzaktan eğitime geçiş yapma kararı almışlardır (Mandviwalla vd., 2020). Başlangıçtan itibaren planlanan ve uzaktan gerçekleştirilecek şekilde tasarlanan eğitim faaliyetlerinin aksine savaş, salgın veya doğal afet gibi çıkan kriz durumlarında alışılanın dışında doğaçlama şekilde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri "acil uzaktan öğretim" (AUÖ) kavramını ortaya çıkarmıştır (Hodges, vd., 2020).

Dünya genelinde AUÖ sürecinde basılı materyaller, televizyon ve radyo yayınları ile çevrimiçi uygulamaların kullanımı sıklıkla tercih edilmiştir (Aydın, 2020). Sürecin daha nitelikli bir şekilde yürütülmesi amacıyla UNESCO (2020b) tarafından uzaktan eğitim uygulama ve araçları tanıtılarak eğitim paydaşlarına rehberlik edilmeye çalışılmıştır. Diğer birçok ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de pandemi tedbirleri kapsamında okullar kapatılarak tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilmiştir (Can, 2020). İlk ve ortaöğretim kademeleri çevrimiçi eğitim platformu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT TV yayınlarıyla eğitim faaliyetleri sürdürmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Yükseköğretim kurumları ise genel olarak mevcut Öğretim Yönetim Sistemleri (ÖYS) altyapılarıyla birlikte farklı senkron ve asenkron iletişim araçları kullanarak eğitim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (Yavuz vd., 2020).

Sürecin ani ve hızlı bir şekilde gerçekleşmesi (Lie vd., 2020) birçok sorunu beraberinde getirmiştir (Impey, 2020). Başta içerik ve altyapı eksiklikleri (Al Lily vd., 2020) olmak üzere teknolojiye erişim (Bennet vd., 2020), uzaktan eğitim konusunda tecrübesiz öğretmenler (Vegas, 2020) ve ölçme-değerlendirme faaliyetleri (Hodges vd., 2020) kapsamında birçok problemden bahsedilebilir. Mesleki ve teknik eğitim alanı da bu süreçte çok fazla problemin yaşandığı bir alan olmuştur (International Labour Organization [ILO], 2020). Özellikle uygulama derslerinin çevrimiçi olarak verilmeye çalışılması hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin zorlanmasına neden olmuştur (Holmberg, 2005). Genel olarak uzaktan eğitimin mesleki becerileri geliştirme noktasında yetersiz olması (Chan, 2021), öğrencilerin uygulama yapmadan bir üst sınıfa geçmesi (Schleicher, 2020), yüz yüze staj yapılamaması (Han vd., 2020) ve öğretim elemanlarının yeterli uzaktan eğitim tecrübesine sahip olmamaları (Munyi vd., 2021) bu alandaki diğer problemler olmuştur.



Sonuç olarak teknik ve mesleki eğitimin çeşitli sektörlerinin büyümesi için gerekli nitelikli işgücünün üretilmesi ile koordineli bir sistemin ortaya konması açısından önemli bir süreçtir (Tuncer & Tanaş, 2019). Bununla birlikte son yıllarda sıklıkla yaşanan doğal afetler gelecekte yaşanacak halk sağlığı ve güvenliği endişeleri ile uzaktan eğitimin sürekli hayatımızda olacağını göstermiştir (Samson, 2020). Bu durum ise hem müfredatın çoğu laboratuvar ve staj uygulamalarından oluşan (Al Amin vd., 2021) mesleki eğitim için bir çok zorluğu (Syauqi vd., 2020) hem de geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak benzer kriz dönemlerini dikkate alan esnek bir mesleki eğitim modeli ihtiyacını (Bozkurt & Sharma, 2020) işaret etmektedir. Tüm bu durumların varlığına rağmen araştırmacıların büyük bir kısmının pandemi sürecinde gerçekleştirilen mesleki eğitim üzerine odaklanamadıkları (Han vd., 2021) ve mesleki eğitim programlarının benzer krizlerle nasıl başa çıkması gerektiğiyle ilgili literatürün sınırlı olduğu açıkça görülmektedir (Chan, 2021). Pandemi dönemi gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve paydaş görüşlerinin belirlenmesi ise yukarıda ihtiyaç duyulduğu bahsedilen mesleki eğitim modelinin oluşturulması açısından önemli görülmektedir. Bu tür bir çalışma kapsamında elde edilen bulgular eğitim planlayıcısı ve yöneticilere esnek bir mesleki eğitim modeli oluşturma noktasında yol gösterme ve rehberlik etme potansiyeline sahiptir. Bu doğrultuda çalışmada pandemi dönemi gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilerek benzer kriz dönemlerine yönelik mesleki eğitim çerçevesinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma boyunca aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. AUÖ dönemi boyunca kullanılan teknolojiler, teknik alt yapı ve teknik destek ile ilgili öğrenci ve akademisyen görüşleri nelerdir?
2. AUÖ'nin niteliğine ilişkin (içerik-materyal, canlı ders, ölçme değerlendirme faaliyetleri ve staj uygulamaları) öğrenci ve akademisyen görüşleri nelerdir?
3. Benzer kriz dönemlerine yönelik öğrenci ve akademisyen önerileri nelerdir?

Yöntem

Makalede araştırma yöntemi

Çalışmada araştırma yöntemi olarak karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Karma desenlerde nitel ve nicel veriler bir araya getirilerek sonuçlar oluşturulurken (Creswell, 2009) temel amaç her iki yöntemin avantajlarının bir araya getirilmesidir (Mills & Gay, 2016). Yakınsayan paralel desen ise nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanarak elde edilen bulguların birbirlerini doğrulayıp doğrulamadığının kontrol edildiği bir desendir (Creswell vd., 2011). Bu kapsamda araştırmanın nicel kısmında tarama yöntemi (Karasar, 2005) nitel kısmında ise durum çalışması yöntemleri (Merriam, 2013) kullanılmıştır.

Araştırma grubu

Araştırma grubu Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesi bünyesindeki Meslek Yüksekokullarındaki 33 akademisyen ve 106 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubu uygun



örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem zaman ve maliyet gibi sınırlılıklardan dolayı daha kolay ulaşılabilen örneklemin seçimine olanak verdiği için tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Ayrıca anket çalışmasına katılanlar içerisinde her bir katılımcı grubu için gönüllülük esasına uygun şekilde 10'ar kişi belirlenerek yarı yapılandırılmış görüşmeler bu kişilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Akademisyenlere ait demografik veriler

	Erkek	Kadın
Akademisyen	26	7
Unvan	Frekans (n)	
Öğretim Görevlisi	22	
Doktor Öğretim Üyesi	11	
Bölüm	Frekans (n)	
Bilgisayar Teknolojileri	6	
Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri	5	
Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı	4	
Elektrik ve Enerji	3	
İş Sağlığı ve Güvenliği	3	
Mülkiyet Koruma ve Güvenliği	3	
Sivil savunma ve itfaiyecilik	3	
Biyomedikal cihaz teknolojisi	2	
Mekatronik	2	
Diğer	2	

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan akademisyenlerin büyük bölümünün erkek olduğu (n=26) görülmektedir. Yine katılımcılar öğretim görevlisi veya doktor öğretim üyesi unvanlarına sahiptirler. Çalışmaya birçok farklı bölümde görev yapan akademisyenler dahil olurken, en çok katılım Bilgisayar Teknolojileri (n=6) ile Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri (n=5) bölümlerinden olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilere ait demografik veriler

	Erkek	Kadın
Öğrenci	66	40
Bölüm	Frekans (n)	
Bilgisayar Teknolojileri	24	
Sivil savunma ve itfaiyecilik	15	
Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri	14	
Elektrik ve Enerji	13	
Mülkiyet Koruma ve Güvenliği	9	



İş Sağlığı ve Güvenliği	8
Mekatronik	8
Biyomedikal cihaz teknolojisi	6
Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı	3
Diğer	6

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının erkek öğrenci (n=66) olduğu görülmektedir. Çalışmaya en çok katılım Bilgisayar Teknolojileri (n=24), Sivil savunma ve itfaiyecilik (15) ile Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri (n=14) bölümlerinden gerçekleşmiştir.

Veri toplama araçları

Çalışmanın nicel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anketler yardımıyla toplanmıştır. Anketler pandemi dönemi boyunca meslek yüksekokullarında yürütülen AUÖ faaliyetlerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Öğrenci ve akademisyenler için iki farklı anket formu hazırlanmıştır. 5'li likert tipi olarak hazırlanana form üzerindeki her bir madde için “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçenekleri birlikte verilmiştir. Anketler katılımcılara gönüllülük esasına uygun olarak internet üzerinden çevrimiçi olarak Google Forms ile uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında akademisyenlere yönelik 42 maddelik “AUÖ Uygulamaları Akademisyen Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Anket formu demografik soruların yer aldığı ve sürecin değerlendirildiği iki bölümden oluşmaktadır. Süreç değerlendirmesi araştırma sorularına paralel olarak belirlenen teknik destek ve teknik alt yapı; çevrimiçi dersler, içerik ve materyal kullanımı, ölçme-değerlendirme uygulamaları; staj uygulamaları ile genel değerlendirme başlıklarını içermektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan bir diğer anket ise öğrencilere yönelik geliştirilen 44 maddelik “AUÖ Uygulamaları Öğrenci Değerlendirme Anketi” olmuştur. Akademisyen anketinde olduğu gibi öğrenci anketi de demografik soruların yer aldığı ve sürecin değerlendirildiği iki bölümden oluşmaktadır. Süreç değerlendirmesi kapsamında akademisyen anketinde yer alan aynı boyutlar kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından akademisyenler ve öğrenciler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygunluk durumuna göre yüz yüze ya da internet üzerinden Zoom uygulaması yardımıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla katılımcıların izni dahilinde görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Çalışma kapsamında hem nitel veriler hem de nicel veriler 2023 yılı mart ve nisan aylarında toplanmıştır.



Veri analizi

Çalışmanın nicel verileri betimsel analiz araçlarından frekans, yüzde ve ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler SPSS programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Metinlerin düzenlenmesinde, sınıflandırılmasında, karşılaştırılmasında ve metinlerden sonuçlar oluşturulmasında etkili bir yöntem (Yıldırım & Şimşek, 2008) olan içerik analizi görüşme ve gözlemlerle elde edilen verilerin analizinde sıkça tercih edilen bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu süreçlerde cevap aranan araştırma soruları ile örneklem, veri toplama aracı ve kullanılacak veri analiz yöntemleri aşağıda Tablo 3' de bir arada verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırma yöntemi özeti

Araştırma Sorusu	Örneklem	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
AUÖ dönemi boyunca kullanılan teknolojiler, teknik alt yapı ve teknik destek ile ilgili öğrenci ve akademisyen görüşleri nelerdir?	106 öğrenci 33 akademisyen 10 öğrenci 10 akademisyen	Anket Formu Görüşme Formu	Betimsel Analiz İçerik Analizi
AUÖ'ün niteliğine ilişkin (içerik-materyal, canlı ders, ölçme değerlendirme faaliyetleri, staj, uygulama dersleri) öğrenci ve akademisyen görüşleri nelerdir?	106 öğrenci 33 akademisyen 10 öğrenci 10 akademisyen	Anket Formu Görüşme Formu	Betimsel Analiz İçerik Analizi
Benzer kriz dönemlerine yönelik öğrenci ve akademisyen önerileri nelerdir?	106 öğrenci 33 akademisyen 10 öğrenci 10 akademisyen	Anket Formu Görüşme Formu	Betimsel Analiz İçerik Analizi

Tablo 3 incelendiğinde her üç araştırma sorusu için hem anket hem de görüşme formlarıyla verilerin toplandığı görülmektedir. Yine anketlere katılımcıların tamamı katılırken görüşmelere sadece 10'ar kişi katılmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında meslek yüksekokullarında gerçekleştirilen AUÖ uygulamalarının değerlendirilmesi ve benzer süreçlere yönelik önerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş ve ortaya çıkan bulgular bu bölümde araştırma sorularına paralel bir şekilde sunulmuştur.



Akademisyen görüş ve önerilerine ait bulgular

AUÖ uygulamalarının değerlendirilmesi ile benzer süreçlere yönelik önerilerin belirlenmesine ilişkin akademisyenlerle gerçekleştirilen anket ve görüşmelerden elde edilen nitel ve nicel bulgular bu başlık altında verilmiştir.

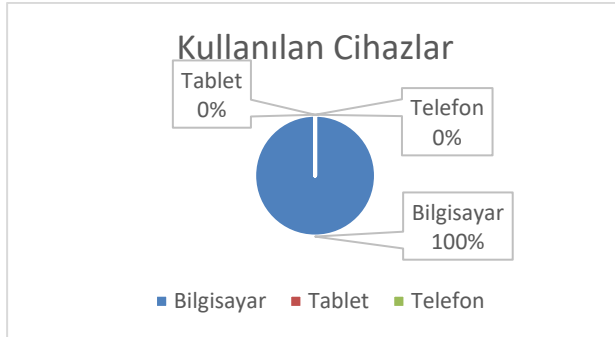
Sayfa | 253

Kullanılan teknolojiler, teknik alt yapı ve teknik destek ile ilgili bulgular

Meslek yüksekokullarında gerçekleştirilen AUÖ uygulamaları kapsamında kullanılan teknolojiler, teknik alt yapı ve teknik destek ile ilgili akademisyenlerden toplanan nitel ve nicel veriler aşağıda iki başlık halinde verilmiştir.

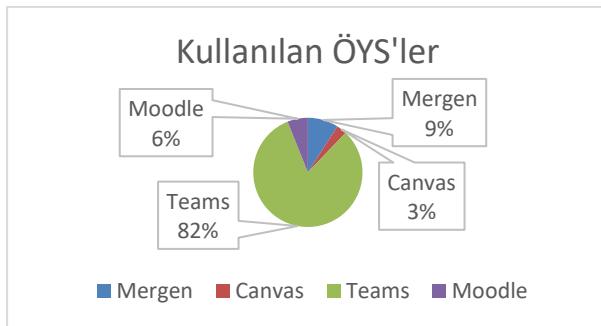
Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde akademisyenlere AUÖ faaliyetleri kapsamında kullandıkları teknolojileri belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak dersleri hangi teknolojik araç kullanarak yürüttükleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kullanılan teknolojik cihazlar

Şekil 1'e göre katılımcıların tamamı bu süreçte derslerini bilgisayar kullanarak devam ettirmişlerdir. Bununla birlikte akademisyenlerin AUÖ süreçlerinde kullandıkları ÖYS'ler sorulmuş ve elde edilen bulgular Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Kullanılan ÖYS'ler



Şekil 2'ye göre AUÖ süreçlerinde akademisyenlerin büyük bir bölümü Microsoft Teams (n=27) ve Mergen (n=3) ÖYS'lerini kullanmışlardır. Akademisyenlerin bu süreçlerde yaşadıkları teknik aksaklıklarla ilgili bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.
Akademisyenlerin yaşadıkları teknik aksaklıklar

Kategori	Kod	Frekans (n)
Sağlıksız İnternet Bağlantısı	İnternet bağlantısının kesilmesi	6
	İnternet kaynaklı ses ve görüntü kesilmesi	5
	Derslerin zaman zaman kaydedilememesi	3
ÖYS Kaynaklı	Kulaklık ve mikrofonun aktif hale getirilememesi	3
	Zaman zaman ekran paylaşımının yapılamaması	2
	Video içeriklerin sesinin öğrenciyle paylaşılabilmesi	1
Teknik Bilgi Eksikliği	Uygulama yükleyememe	2

Tablo 4 incelendiğinde AUÖ süreçlerinde yaşanan teknik aksaklıklar kapsamında yedi kod ve üç kategori elde edilmiştir. Bu süreçte en sık yaşanan teknik aksaklıklar internet bağlantısı kaynaklı bağlantı kesintileri (n=6) ile ses ve görüntü kesintileri (n=5) olmuştur. Yine ÖYS kaynaklı derslerin zaman zaman kaydedilememesi (n=3) ile kulaklık ve mikrofonun aktif hale gelmemesi sık yaşanan diğer teknik aksaklıklar arasındadır. Akademisyenlerin yaşadıkları teknik aksaklıkları nasıl çözdüklerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5.
Akademisyenlerin teknik aksaklıkları çözme yöntemleri

Kod	Frekans (n)
İnternet üzerinden araştırarak	6
Üniversite teknik destek ekibinden	4
Deneme yanılma yoluyla	3
Akademisyen arkadaşlardan yardım alarak	1

Tablo 5 incelendiğinde AUÖ süreçlerinde yaşanan teknik aksaklıkların çözümünde akademisyenler daha çok bireysel sorumluluk aldıkları görülmektedir. Aksaklıklar genel olarak internet üzerinde araştırılarak (n=6), üniversite teknik destek ekibinden yardım alınarak (n=4) ya da deneme yanılma yoluyla (n=3) çözülmeye çalışılmıştır.

Anket formlarından elde edilen verilerin analizi

Akademisyenlerle gerçekleştirilen anket çalışması kapsamında, AUÖ dönemlerinde kullanılan teknolojik uygulamalar, teknik altyapı ve teknik destek ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Akademisyenlerin bu sorulara verdiği cevaplara ait yüzdelik değerler ve madde ortalamaları Tablo 6'da verilmiştir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 244-276.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 244-276.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 6.

Teknik konularla ilgili anket maddelerine verilen cevaplar (Akademisyen)

Madde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Ort.
Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) uygun bir ders ortamı sağlar.	3%	39%	3%	48%	6%	3,15
ÖYS ihtiyaç duyduğum tüm araçlara sahiptir.	3%	27%	15%	42%	12%	3,33
ÖYS'nin kullanımı kolaydır.	12%	9%	18%	55%	12%	3,64
ÖYS'yi kullanmadan önce bazı şeyleri öğrenmem gerekir.	0%	21%	24%	45%	9%	3,42
ÖYS ile ilgili her türlü bilgiye üniversite sayfasından ulaşabilirim.	0%	15%	15%	55%	15%	3,70
Ders anlatımı noktasında teknolojik araçların (tablet, bilgisayar, akıllı telefon vb.) kullanımına yönelik kendimi yeterli hissedirim.	3%	6%	18%	48%	24%	3,85
Süreç içerisinde internetle ilgili bağlantı sorunları yaşanabilir.	3%	6%	0%	58%	33%	4,12
Yaşadığım teknik problemleri kendi başıma çözebilirim.	0%	12%	30%	45%	12%	3,58
Üniversite ihtiyaç duyduğum teknik desteği sağlar.	6%	15%	15%	48%	15%	3,52
Kullandığım donanımın teknik özellikleri ile ilgili sorunlar yaşarım.	6%	39%	12%	36%	6%	2,97
Kamera, mikrofon vb. donanımların eksikliğini hissedirim.	15%	42%	18%	24%	0%	2,52

Tablo 6 incelendiğinde verilen cevapların birçoğunun kararsızlıkla katılma seçenekleri arasında yer aldığı görülmektedir. Bu yüzden özellikle olumlu olarak değerlendirilen maddelerin ortalamalarının uç noktalarda yığılmadığının bilinmesi bulguların değerlendirilmesi açısından daha sağlıklı olacaktır. Akademisyenlerin sıklıkla internet bağlantısı problemi yaşadıkları ($\bar{x}=4,12$) ve çok fazla fiziksel donanım ihtiyacı duymadıkları ($\bar{x}=2,52$) görülmektedir. Yine uzaktan eğitim kapsamında ders verebilecek düzeyde teknik yeterliliklere sahip olduklarını düşündükleri ($\bar{x}=3,85$) söylenebilir. Akademisyenlerin bu süreçte yaşadıkları problemleri genel olarak kendi başlarına çözmeye çalıştıkları ($\bar{x}=3,58$) ve üniversitelerin gerekli teknik desteği sağladığı ($\bar{x}=3,52$) ifade edilebilir.

ÖYS'ler ile ilgili olarak üniversitenin gerekli bilgilendirmeyi yaptığı ($\bar{x}=3,70$) ve kullanımlarının kolay olduğu ($\bar{x}=3,64$) belirtilmiştir. ÖYS'lerin uygun bir ders ortamı sağladığı ($\bar{x}=3,15$) ve ihtiyaç duyulan tüm araçlara sahip olduğu ($\bar{x}=3,33$) noktasında akademisyen görüşlerinin kararsız seçeneğine yakın sıralandığı görülmektedir.



AUÖ'nin niteliğine ilişkin bulgular

Kriz dönemi gerçekleştirilen AUÖ uygulamaları kapsamında içerik-materyal, canlı ders, ölçme değerlendirme faaliyetleri, staj, uygulama dersleri gibi uzaktan öğretimin niteliğine ilişkin akademisyen görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Sayfa | 256

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde akademisyenlere AUÖ'nin niteliğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak AUÖ sürecinde tercih edilen içerik ve materyal türlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Kullanılan içerik ve materyal türleri

Kategori	Kod	Frekans (n)
Yazılı	Slayt	10
	Kitap, Ders Notu	10
Görsel ve İşitsel	Ekran paylaşımı üzerinden gösterim	6
	Video	4
	Animasyon	3
Benzetimsel	Simülasyon	4
	Sanal Laboratuvar ve Müze	2

Tablo 7'ye göre tercih edilen içerik ve materyaller kapsamında yedi kod ve üç kategori elde edilmiştir. Akademisyenler bu süreçlerde yazılı, görsel ve işitsel ile benzetimsel materyalleri tercih etmişlerdir. Akademisyenler tarafından en çok tercih edilen materyaller ise Slayt (n=10), kitap-ders notu (n=10) ve ekran paylaşımı üzerinden gösterimler (n=6) olmuştur. Görüşmeler kapsamında akademisyenlere kriz dönemlerinde gerçekleştirilen canlı derslere yönelik görüşleri de sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Canlı derslere yönelik akademisyen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (n)
Olumsuz	İletişim Yöntemi	Etkileşim eksikliği	7
		Motivasyon eksikliği	5
	Yöntemsel	Düşük Katılım	8
		Sınırlı yöntem (Uygulamalı dersler açısından)	5
		Üniversitenin belirlediği uzun ders süreleri	2
		Ders kayıtlarının istenmesi	1
		İnternet kesintisi	6
	Teknik Aksaklıklar	Ses kesintileri	5



		Teknoloji kullanım yeterliliğinin olmaması	2
Olumlu	Devamlılık	Kriz dönemlerinin olumsuz etkileriyle başa çıkma	5
		Eğitimin devamlılığı	5
	Kişisel Gelişim	Teknolojik yeterlilik kazanma	4
		Pedagojik yeterlilik kazanma	3
	Esneklik	Her ortamdan derse katılabilme	6
		Zamandan Tasarruf	4

Tablo 8 incelendiğinde canlı derslere yönelik akademisyen görüşleri kapsamında iki tema altında toplamda altı kategori ve 15 kodun elde edildiği görülmektedir. İletişim yöntemi, bazı yöntemsel durumlar ile teknik aksaklıklar akademisyenlerin olumsuz görüşlerinin temelini oluşturmaktadır. Canlı dersler katılımın az olması (n=8), etkileşim (n=7) ve motivasyon eksikliği (n=5) akademisyenlerin en çok olumsuz görüş belirttiği durumlar olmuştur.

Olumlu görüşler kapsamında ise canlı derslerin devamlılık, esneklik ve kişisel gelişime katkı noktasında katkılarının olduğu ifade edilmiştir. Her ortamdan derse katılabilme (n=6), kriz dönemlerinin olumsuz etkisiyle başa çıkma (n=5) ve eğitim faaliyetlerinin devam ettirilmesi bu bölümün en çok ifade edilen maddeleri olmuştur. Görüşmelerde söz konusu süreçlerde hangi tür ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerin kullanıldığına yönelik sorularda yer almış olup bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9.

Kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri

Kategori	Kod	Frekans (n)
Alternatif Yöntemler	Uygulama Ödevleri	7
	Derse Katılım	4
	Dersle ilgili belirlenen kurslardan sertifika almak	1
Geleneksel Yöntemler	Online test-deneme sınavları	8
	Açık uçlu sınavlar	5
	Kısa Mülakat	3

Tablo 9'a göre kriz dönemlerinde alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Akademisyenlerin bu süreçte en çok tercih ettikleri yöntemler online testler (n=8), uygulama ödevleri ile açık uçlu sınavlar (n=5) olmuştur. Yine tablo göz önüne alındığında akademisyenlerin AUÖ süreçlerinde daha çok geleneksel yöntemleri tercih etme eğiliminde oldukları söylenebilir. Pandemi ve deprem gibi kriz dönemlerinde öğrencilerin yüz yüze gerçekleştirilemeyen staj uygulamalarına yönelik akademisyen görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.



Tablo 10.

Stajlara yönelik akademisyen görüşleri

Kod	Frekans (n)
Staj kapsamında getirilen ödevlerin içeriği kapsamlı ve yeterli değil.	6
Proje ödevleri staj kazanımlarını kazandırmaktan uzak.	6
Ödevler yüz yüze staj görmeyen öğrencilerin özgüvenlerini olumsuz etkilemektedir.	4
Proje ödevleri doğru şekilde yapılandırılırsa stajdan beklentiler karşılanabilir.	3
Proje ödevleri döneme yayılarak haftalık takip edilirse stajdan daha faydalı olmaktadır.	2
Ödevler öğrenciler tarafından ciddiye alınmamaktadır.	2
Öğrenciler başkalarına yaptırdıkları ödevleri sunmaktadır.	2

Tablo 10'a göre söz konusu dönemlerde yüz yüze sınav imkânı bulamayan öğrencilere yönelik staj kapsamında verilen proje ödevlerinin içeriğinin kapsamlı ve yeterli olmadığı (n=6) ve yüz yüze stajın kazanımlarını kazandırmaktan uzak olduğu (n=6) görüşleri akademisyenler arasında hâkim durumdadır. Genel olarak staj yerine verilen proje ödevlerine karşı olumsuz görüşler ağırlıklı iken bazı akademisyenler ödevlerin doğru yapılandırılması (n=3) ya da haftalık takip edilmesi (n=2) durumlarında ödevlerin staj uygulamaları kadar faydalı olacağını düşünmektedirler.

Anket formlarından elde edilen verilerin analizi

Akademisyenlerle gerçekleştirilen anket çalışması kapsamında, AUÖ faaliyetlerinin niteliği ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplara ait yüzdeler ve madde ortalamaları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Uzaktan eğitimin niteliğiyle ilgili anket maddelerine verilen cevaplar (Akademisyenler)

Madde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Ort.
Canlı derslere giren öğrenci sayısı düşüktür.	0%	12%	6%	36%	45%	4,15
Canlı ders süreleri yeterlidir.	12%	9%	3%	52%	24%	3,67
Canlı derslerde sadece aktif öğrencilerle değil tüm öğrencilerle iletişim kurabilirim.	3%	39%	18%	27%	12%	3,06
Canlı derslerin verimli olduğunu düşünüyorum.	24%	30%	36%	9%	0%	2,30
Canlı derslerde yeteri kadar belge ve masaüstü paylaşımı yaparım.	0%	3%	6%	58%	33%	4,21
Canlı içi derslerde kullandığım sunu ve görseller net ve okunabilir.	3%	0%	3%	58%	36%	4,24
Canlı derslerde öğrencileri derse katılmaları için teşvik ederim.	0%	6%	3%	70%	21%	4,06
Canlı derslerde etkileşim eksikliği hissedirim.	3%	9%	0%	48%	39%	4,12
Sunulan içerikler güncel ve yeterlidir.	3%	0%	3%	61%	33%	4,21



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 244-276.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 244-276.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sunulan öğretimsel materyallerdeki çoklu ortam öğeleri (grafik, metin, animasyonlar, video vb.) konuya uygun olarak hazırlanmıştır.	3%	0%	3%	58%	36%	4,24
Kullanılan içeriklerin kapsamı öğrenmeyi sağlayacak yeterliliktedir.	0%	6%	9%	61%	24%	4,03
Materyallerde sunulan olaylar ve durumlar öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygundur.	0%	6%	18%	64%	12%	3,82
Uzaktan eğitim uygulamalı dersler için uygundur.	36%	27%	21%	12%	3%	2,18
Çevrimiçi ölçme değerlendirme faaliyetleri amacına uygun şekilde gerçekleştirilir.	6%	24%	24%	30%	15%	3,24
Çevrimiçi olarak yapılan sınavların güvenilirliği yüksektir.	42%	39%	15%	3%	0%	1,79
Ölçme değerlendirme faaliyetlerinde ödevlerin kullanılmasını tercih ederim.	6%	24%	39%	27%	3%	2,97
Yüz yüze staj imkanının olmadığı durumlarda öğrencilere verilen proje ödevleri mesleki yeterlilikleri kazandırabilecek yeterliliktedir.	21%	27%	27%	24%	0%	2,55
Verilen proje ödevleri yüz yüze gerçekleştirilen stajlar kadar verimlidir.	24%	45%	21%	6%	3%	2,18

Tablo 11'e göre akademisyenler canlı derslerin verimliği olmadığını ($\bar{x}=2,30$), etkileşim eksikliğinin yaşandığını ($\bar{x}=4,12$) ve katılımın düşük olduğunu ($\bar{x}=4,15$) düşünmektedirler. Canlı derslerde öğrencilerin tamamıyla iletişim kurma noktasında ise akademisyenler kararsızlık yaşamaktadırlar ($\bar{x}=3,06$). Yine akademisyenler canlı ders kapsamında yeteri kadar belge ve masaüstü paylaşımı yapabildikleri ($\bar{x}=4,21$), paylaşılan sunum ile belgelerin net okunabilir olduğu ($\bar{x}=4,24$) ve derse katılım için öğrencileri teşvik edebildikleri ($\bar{x}=4,06$) görülmektedir.

Canlı derslerde kullanılan içerik ve materyallerin güncel ve yeterli olduğu ($\bar{x}=4,21$), öğretimsel materyallerdeki çoklu ortam öğeleri konuya uygun olarak hazırlandığı ($\bar{x}=4,24$), içeriklerin öğrenmeyi sağlayacak yeterlilikte olduğu ($\bar{x}=4,03$) ve materyallerde sunulan olaylar ve durumlar öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olduğu ($\bar{x}=3,82$) yönünde akademisyen görüşleri mevcuttur.

Çevrimiçi olarak yapılan ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik, faaliyetlerin amacına uygun şekilde gerçekleştirilmesi ($\bar{x}=2,97$) noktasında kararsız kalan akademisyenler kesinlikle online sınavların güvenilirliğinin düşük olduğuna ($\bar{x}=1,79$) inanmaktadır. Ayrıca bu son madde bölüm içerisinde ortalaması en düşük madde olarak göze çarpmaktadır. Yine akademisyenler uygulamalı derslerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesinin uygun olmadığını ($\bar{x}=2,18$) düşünmektedirler. Bu durum yüz yüze yapılamayan staj uygulamaları kapsamında da göze çarpmaktadır. Staj uygulaması yerine verilen projelerin mesleki yeterlilik kazandırmadığı ($\bar{x}=2,55$) ve ödevlerin stajlar kadar verimli olmadığı ($\bar{x}=2,18$) görüşü akademisyenler arasında hâkim olduğu görülmektedir.



Benzer kriz dönemlerine yönelik öneriler ile ilgili bulgular

Kriz dönemlerinde gerçekleştirilen AUÖ uygulamalarının genel olarak değerlendirilmesi ve benzer süreçlere yönelik öneriler ile ilgili öğrenci görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Sayfa | 260

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde AUÖ dönemi gerçekleştirilen faaliyetleri değerlendirmek ve benzer kriz dönemlerine yönelik önerilerini belirlemek amacıyla akademisyenlere bazı sorular yöneltilmiştir. İlk olarak akademisyenlerin AUÖ süreçlerine yönelik değerlendirmelerini içeren bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.
Akademisyenlerin AUÖ’e yönelik değerlendirmeleri

Kategori	Kod	Frekans (n)
Olumlu	Başarılı	2
	Kısmen Başarılı	3
Olumsuz	Verimsiz	2
	Başarısız	2
	Zaman Kaybı	1

Tablo 12’ye göre kriz dönemlerinde gerçekleştirilen AUÖ faaliyetlerine yönelik akademisyenlerin bir kısmı olumlu bir kısmı ise olumsuz görüşlere sahiptir. Olumlu görüşe sahip akademisyenler süreci başarılı (n=2) ve kısmen başarılı (n=3) olarak değerlendirmektedirler. Olumsuz görüşe sahip akademisyenler ise verimsiz (n=2), başarısız (n=2) ve zaman kaybı (n=1) olarak değerlendirmişlerdir. Benzer kriz dönemlerine yönelik akademisyenler tarafından getirilen öneriler Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13.
Benzer kriz dönemlerine yönelik akademisyen görüşleri

Kategori	Kod	Frekans (n)
Fırsat eşitliği	İnternet desteği	6
	Donanım desteği	5
İyileştirme	Teknik destek birimi	6
	Altyapı iyileştirme	6
	Lisanslı yazılım	3
	Ders kayıt stüdyolarının oluşturulması	3
	İçerik ve materyal havuzu	2
	Uzaktan eğitime yönelik eğitim	2
Canlı Ders	Teknoloji kullanımına yönelik eğitim	1
	Devamsızlık değerlendirilmeli	5



	Sınıf kontrolüne yönelik önlemler	4
	Ülkemizde alanında öncü akademisyenlerin ders vermesi	3
	Ders sürelerinin düzenlenmesi	2
Ölçme	Sürece uygun ölçme araçlarının temin edilmesi	7
Değerlendirme	Alternatif ölçme yöntemlerine yönelik eğitim verilmesi	3
	Stajların bu dönemlerde ders olarak haftalık gerçekleştirilmesi	5
Staj	Okula gerekli araçların temin edilerek staj ortamlarının oluşturulması	3
	Staj yerine BAP ve TÜBİTAK benzeri projeler yapılması	2

Tablo 13 incelendiğinde benzer kriz dönemlerine yönelik akademisyen önerileri kapsamında beş kategori ve 17 kod elde edildiği görülmektedir. Akademisyenler fırsat eşitsizliğinin sağlanması, mevcut sistemin iyileştirilmesi, canlı dersler, ölçme değerlendirme ve staj konularında önerilerde bulunmuşlardır. Akademisyenler tarafından en çok vurgulanan öneriler sürece uygun ölçme araçlarının temin edilmesi (n=7), internet desteği (n=6), teknik destek birimlerinin oluşturulması (n=6) ve altyapı iyileştirmesi (n=6) olmuştur.

Anket formlarından elde edilen verilerin analizi

Akademisyenlerle gerçekleştirilen anket çalışması kapsamında, AUÖ döneminin genel bir değerlendirmesini yapmalarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Akademisyenlerin bu sorulara verdiği cevaplara ait frekans, yüzdelik değerler ve madde ortalamaları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

Uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik anket maddelerine verilen cevaplar (Akademisyen)

Madde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Ort.
Uzaktan eğitim yararlıdır.	0%	36%	39%	21%	3%	2,91
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar etkilidir.	27%	52%	12%	9%	0%	2,03
Normal dönemlerde uzaktan eğitim faaliyetleri devam ettirilmelidir.	18%	42%	18%	9%	12%	2,55

Tablo 14’e göre akademisyenler uzaktan eğitim faaliyetlerinin yararlı olduğu ($\bar{x}=2,91$) noktasında kararsız görüşlere sahiptirler. Uzaktan eğitimin etkinliği ($\bar{x}=2,03$) noktasında ise akademisyen cevapları katılmama seçeneği etrafında yığılmıştır. Yine normal dönemlerde uzaktan eğitim faaliyetlerinin devam ettirilmesi ($\bar{x}=2,55$) görüşü akademisyenler tarafından kabul görmediği ifade edilebilir.

Öğrenci görüş ve önerilerine ait bulgular

AUÖ uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik öğrencilerle gerçekleştirilen anket ve görüşmelerden elde edilen nitel ve nicel bulgular bu başlık altında araştırma sorularına paralel şekilde verilmiştir.

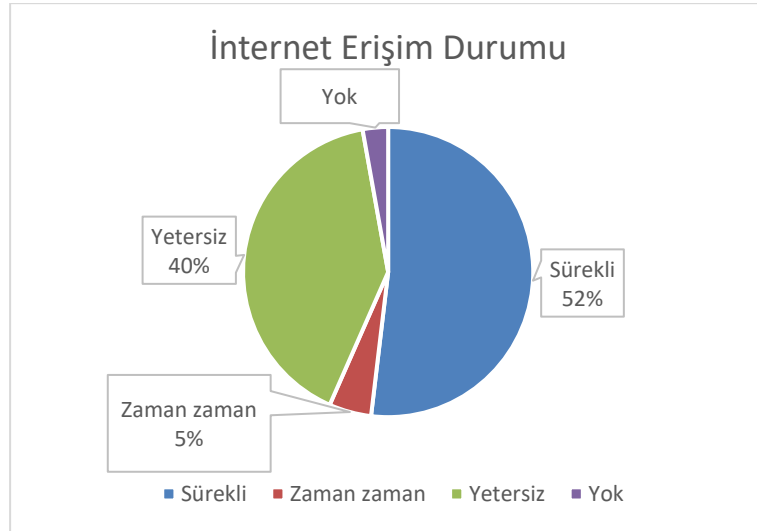
Kullanılan teknolojiler, teknik alt yapı ve teknik destek ile ilgili bulgular

Kriz dönemlerinde gerçekleştirilen AUÖ uygulamaları kapsamında kullanılan teknolojiler, teknik alt yapı ve teknik destek ile ilgili öğrenci görüşleri bu bölümde verilmiştir.

Sayfa | 262

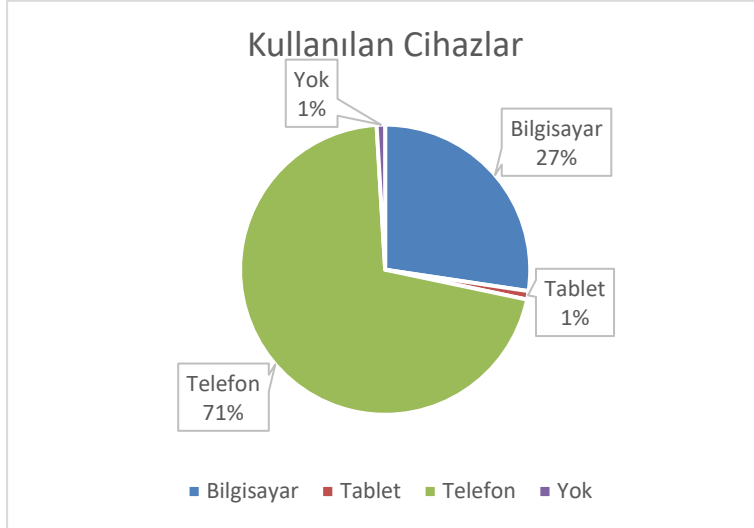
Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilere bu süreçte kullanılan teknolojik uygulamalar, teknik altyapı ve teknik destek ile ilgili sorular yöneltilmiştir. İlk olarak öğrencilerin internet erişimlerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. İnternet erişim durumu

Şekil 3’e göre öğrencilerin yaklaşık yarısının (%52) bu süreçte sürekli internet bağlantısına sahip olduğu görülmektedir. Bunun dışında internet erişimi yetersiz olan öğrencilerin oranı %40’tır. Öğrencilerin kriz dönemlerinde uzaktan eğitime hangi cihazlarla katıldıklarına ilişkin bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Kullanılan cihazlar

Şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin %71'i akıllı telefonlarla, %27'si bilgisayarla ve %1'i tabletle uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmışlardır. Yine öğrencilerin %1'inin sürece katılacak teknolojik cihazının olmadığı görülmektedir. Kriz dönemlerinde gerçekleştirilen AUÖ faaliyetleri kapsamında öğrencilerin yaşadıkları teknik aksaklıklar öğrencilere sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.
Öğrencilerin yaşadıkları teknik aksaklıklar

Kategori	Kod	Frekans
İnternet Bağlantısı Kaynaklı	İnternet bağlantısının kesilmesi	5
	İnternet kaynaklı ses ve görüntü kesilmesi	4
	Yetersiz Kota	4
Donanım Kaynaklı	Lisanslı yazılım eksikliği	6
	Donanım eksikliği	3
	Uygulamaların yüklenememesi	2

Tablo 15'e göre öğrenciler bu süreçlerde en çok internet kaynaklı ve donanım kaynaklı teknik sorun yaşamışlardır. İnternet bağlantısının kesilmesi (n=5), ses ve görüntü kesintileri (n=4) ile yetersiz internet kotası (n=4) internet bağlantısı kaynaklı yaşanan teknik sorunlardır. Lisanslı yazılım eksikliği (n=6), donanım ihtiyacı (n=3) ve uygulamalarının yüklenememesi (n=2) ise donanım kaynaklı yaşanan teknik sorunlardır. Yine görüşmeler kapsamında öğrencilere yaşanan bu teknik sorunları nasıl çözdükleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.
Öğrencilerin teknik aksaklıkları çözme yöntemleri

Kod	Frekans
İnternet üzerinden araştırarak	5
Özellikle internet kaynaklı arızalara müdahale olanağım yoktu	4
Deneme yanılma yoluyla	3
Arkadaşlarımdan yardım alarak	2
Üniversite teknik destek ekibinden	2

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin AUÖ sürecinde karşılaştıkları teknik aksakların çözümüne ilişkin beş farklı çözüm yolu geliştirdikleri görülmektedir. Öğrenciler yaşadıkları teknik sorunları çoğunlukla internet üzerinden araştırarak (n=5) ve deneme yanılma yoluyla (n=3) çözmeye çalışmışlardır. Arkadaşlarından yardım isteme (n=2) ve üniversite tarafından oluşturulan teknik destek ekibinden yardım alma (n=2) davranışları ise en az başvurulan çözüm yolu olmuştur. Bunların dışında özellikle internet kaynaklı sorunların çözümünde öğrencilerin yarısına yakını (n=4) herhangi bir girişimde bulunmamışlardır.

Anket formlarından elde edilen verilerin analizi

Öğrencilerle gerçekleştirilen anket çalışması kapsamında, AUÖ dönemlerinde kullanılan teknolojik uygulamalar, teknik altyapı ve teknik destek ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplara ait frekans, yüzdelik değerler ve madde ortalamaları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.
Teknik konulara yönelik anket maddelerine verilen cevaplar (Öğrenci)

Madde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Ort.
Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) uygun bir ders ortamı sağlar.	19%	12%	25%	34%	9%	3,03
ÖYS'nin kullanımı kolaydır.	9%	15%	25%	38%	12%	3,28
ÖYS'yi kullanmadan önce bazı şeyleri öğrenmem gerekir.	7%	29%	30%	29%	5%	2,96
Teknolojik araçların (tablet, bilgisayar, akıllı telefon vb.) kullanımına yönelik kendimi yeterli hissedirim.	9%	13%	11%	42%	25%	3,58
Yaşadığım teknik problemleri kendi başıma çözebilirim.	10%	19%	16%	38%	17%	3,32
Üniversite ihtiyaç duyduğum teknik desteği sağlar.	13%	14%	25%	34%	13%	3,20
ÖYS ile ilgili her türlü bilgiye üniversite sayfasından ulaşabilirim.	7%	10%	27%	44%	11%	3,43
Süreç içerisinde internetle ilgili bağlantı sorunları yaşanabilir.	4%	8%	14%	37%	37%	3,94



Kullandığım donanımın teknik özellikleri ile ilgili sorunlar yaşıyorum.	5%	25%	19%	31%	21%	3,39
Kamera, mikrofon vb. donanımların eksikliğini hissedirim.	8%	31%	17%	25%	18%	3,13
Ders kapsamında kullanılan lisanslı yazılımlara kolayca ulaşabilirim.	9%	14%	30%	40%	7%	3,20

Tablo 17'ye göre öğrenciler kriz dönemlerinde kullanılan ÖYS'lerle ilgili uygun bir ders ortamı sağladıkları ($\bar{x}=3,03$), kolay kullanılabildikleri ($\bar{x}=3,28$), ÖYS ile ilgili her türlü bilgiye üniversite sayfasından ulaşılabilirdiği ($\bar{x}=3,43$) ve kullanım öncesinde eğitim almaları gerektiği ($\bar{x}=2,96$) noktalarında kararsız kalmışlardır. Öğrenciler teknolojik araçların kullanımına yönelik kendilerini yeterli hissetme noktasında ($\bar{x}=3,58$) yine kararsıza yakın görüş belirtmişlerdir.

Bu süreçte öğrenciler internetle ilgili bağlantı sorunları yaşadıklarını ($\bar{x}=3,94$) ifade etmişlerdir. Donanımsal aksaklıkların yaşanması ($\bar{x}=3,39$) durumuyla ilgili olarak ise kararsız kalmışlardır. Ayrıca donanım eksikliği hissetme ($\bar{x}=3,13$) ve lisanslı yazılıma kolayca erişebilme ($\bar{x}=3,20$) noktasında da öğrenciler kararsız görüş bildirmişlerdir. Yaşadıkları teknik sorunları kendi başlarına çözebilmeye ($\bar{x}=3,32$) ve üniversitelerin gerekli teknik desteği sağlaması ($\bar{x}=3,20$) maddeleri ise öğrencilerin kararsız kaldıkları diğer noktalar olmuştur.

AUÖ'in niteliğine ilişkin bulgular

Kriz dönemlerinde gerçekleştirilen AUÖ uygulamalarının niteliğine ilişkin öğrenci görüşleri ve anket sonuçları bu bölümde verilmiştir.

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilere AUÖ'in niteliğine yönelik sorular yöneltilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak AUÖ sürecinde kendilerine sunulan içerik ve materyal türlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

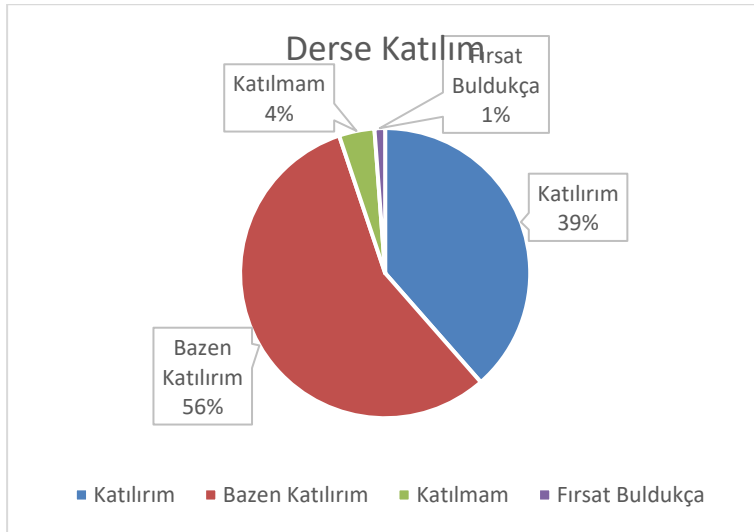
Kullanılan içerik ve materyal türleri

Kategori	Kod	Frekans (n)
Yazılı	Kitap, Ders Notu (PDF, MS Word vb.)	9
	Slayt	8
Görsel ve İşitsel	Video	7
	Ekran paylaşımı	7
	Animasyon	2

Tablo 18'e göre öğrencilere sunulan içerik ve materyaller kapsamında beş kod ve iki kategori elde edilmiştir. Bu süreçte öğrencilere yönelik yazılı materyaller ile görsel ve işitsel materyaller



sunulmuştur. En çok kullanılan materyaller Kitap-Ders Notu (PDF, MS Word vb.) (n=9), slaytlar (n=8), videolar (n=7) ve ekran paylaşımı (n=6) olmuştur. Görüşmenin devamında öğrencilere kriz dönemlerinde gerçekleştirilen canlı derslere katılımları sorulmuştur. Elde edilen bulgular Şekil 5'de verilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin canlı derslere katılım durumları

Şekil 5 incelendiğinde öğrencilerin %56'sı canlı derslere bazen, %39'u ise sürekli katılmaktadır. Yine öğrencilerin %4' ü hiçbir zaman %1'i ise fırsat buldukça derslere katılmaktadır. Sonrasında öğrencilere kriz dönemlerinde gerçekleştirilen canlı derslere yönelik görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Canlı derslere yönelik öğrenci görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (n)
Olumsuz	İletişim Yöntemi	Etkileşim eksikliği	7
		Motivasyon eksikliği	6
	Yöntemsel Olumsuzluklar	Sınıf ortamındaki gibi anlayamama	8
		Çoğunlukla düz anlatım yönteminin kullanımı	5
		Ders süresi ve sayısının fazla olması	5
	Teknik Aksaklıklar	İnternet kesintisi	6
		İnternet kota problemi	5
		Ses kesintileri	4
	Sağlık Sorunları	Donanım eksikliği	2
		Ekran bağımlılığı	5
Fiziksel ağrılar		3	
Olumlu	Devamlılık	Eğitimin devamlılığı	5
		Hasta olmadan ders yapma	5



Esneklik	Evden derse katılabilme	5
	Zamandan Tasarruf	3
	Düşük Maliyet	3

Tablo 19 incelendiğinde canlı derslere yönelik öğrenci görüşleri kapsamında iki tema altında toplamda altı kategori ve 16 kodun elde edildiği görülmektedir. İletişim yöntemi, yöntemsel olumsuzluklar, teknik aksaklıklar ve sağlık sorunları olumsuz görüşlerin temel nedenleri arasındadır. Öğrenciler canlı derslerle ilgili olarak sınıf ortamındaki gibi anlayamadıklarını (n=8) ifade etmişlerdir. Yine canlı derslere yönelik öğrenciler etkileşim (n=7) ve motivasyon eksikliği (n=6) yaşamaktadırlar. İnternetle ilgili kesintiler ve (n=6) ve yetersiz kota (n=5) durumları olumsuz görüşlerin nedenleri arasında ifade edilmiştir. Ayrıca akademisyenlerin sürekli düz anlatım yöntemini tercih etmeleri (n=5) kriz dönemlerinde gerçekleştirilen canlı derslere yönelik öğrencilerin olumsuz görüşlere sahip olmalarına neden olmuştur.

Öğrenciler hasta olmadan ders yapmaları (n=5), derslerin devam etmesi (n=5) ve evden derse katılabilme (n=5) nedenlerinden dolayı bu süreçte gerçekleştirilen canlı dersleri olumlu değerlendirmektedirler. Yine zaman (n=3) ve para tasarrufu (n=3) noktasında bu olumlu görüşleri devam ettirmektedirler. Görüşmelerde öğrencilere söz konusu süreçlerde hangi tür ölçme değerlendirme yöntemlerine tabi tutuldukları öğrencilere sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri

Kategori	Kod	Frekans (n)
Alternatif Yöntemler	Uygulama Ödevi	5
	Derse Katılım	5
	Öğrenci ürün dosyası	1
Geleneksel Yöntemler	Online test	8
	Açık uçlu sınavlar	4
	Kısa Mülakat	2

Tablo 20'ye göre kriz dönemlerinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine oranla geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri biraz daha fazla tercih edilmiştir. Öğrencilere bu süreçte daha çok online testler (n=8), uygulama ödevleri (n=5) ile öğrencilerin derslere katılımı (n=5) üzerinden not verilmiştir. Pandemi ve deprem gibi kriz dönemlerinde öğrencilerin yüz yüze gerçekleştirilemeyen staj uygulamalarına yönelik öğrenci görüşleri Tablo 21'de sunulmuştur.



Tablo 21.

Yapılamayan staj uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri

Kod	Frekans (n)
Proje ödevleri staj etkili olmamaktadır.	6
Gerçek iş ortamına girmek konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.	4
Hastalığın yayılmaması ve hasta olmamak için proje ödevlerini mantıklı buluyorum.	3
İş hayatına başladıktan kısa bir süre sonra bu eksikliği giderebileceğimi düşünüyorum.	3
Bu durum kendime olan güvenimi olumsuz etkiledi.	3
Gerçek iş ortamına girmek konusunda kaygılıyım.	2
Kriz sonrası notlandırma olmadan staj eğitimi telafi edilmeli.	2
Staj uygulamalarının faydalı olmadığını düşündüğüm için proje ödevleri daha faydalıdır.	1

Tablo 21'e göre söz konusu dönemlerde yüz yüze sınav imkânı bulamayan öğrencilerin yarısından fazlası staj kapsamında verilen proje ödevlerini staj kadar etkili (n=6) bulmamaktadır. Bu durum yine birçok öğrenciyi gerçek iş ortamlarına girmek noktasında yetersiz (n=4) hissettirmektedir. Bazı öğrenciler ise proje ödevlerinin hastalığın yayılmasını engelleyeceği (n=3) ve mevcut staj uygulamalarının faydalı olmadığını (n=1) düşündükleri için daha mantıklı değerlendirmektedirler. Ayrıca gerçek iş ortamında bu eksikliklerin kısa sürede giderilebileceğini (n=3) ya da süreç sonrasında not verilmeksizin staj uygulamalarının yüz yüze telafi edilebileceğini (n=2) düşünen öğrencilerde bulunmaktadır.

Anket formlarından elde edilen verilerin analizi

Öğrencilerle gerçekleştirilen anket çalışması kapsamında, AUÖ uygulamalarının niteliğinin belirlenmesine ilişkin yönelik sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplara ait yüzdelik değerler ile madde ortalamaları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22.

Uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin anket maddelerine verilen cevaplar (Öğrenci)

Madde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Ort.
Canlı dersler verimlidir.	26%	19%	19%	16%	20%	2,84
Canlı ders süreleri yeterlidir.	13%	12%	14%	39%	22%	3,43
Canlı derslere görüntülü ve sesli katılım noktasında sorunlar yaşarım.	9%	27%	19%	23%	22%	3,20
Canlı derslerde odaklanma problemi yaşarım.	15%	10%	15%	25%	34%	3,53
Canlı derslerin tekrar izlenebilmesi faydalı olur.	7%	5%	9%	35%	44%	4,06
Yüz yüze staj imkanının olmadığı durumlarda öğrencilere verilen proje ödevleri mesleki yeterlilikleri kazandırabilecek yeterliliktedir.	24%	13%	32%	19%	12%	2,83
Verilen proje ödevleri yüz yüze gerçekleştirilen staj uygulamaları kadar verimlidir.	24%	21%	30%	14%	11%	2,69



Ders içeriklerine dijital erişim sayesinde daha fazla erişebildim.	16%	8%	25%	37%	14%	3,25
Sunulan öğretimsel materyallerdeki çoklu ortam öğeleri (grafik, metin, animasyonlar, video vb.) konuya uygun olarak hazırlanmıştır.	11%	6%	25%	40%	18%	3,47
Kullanılan içeriklerin kapsamı öğrenmeyi sağlayacak yeterliliktedir.	13%	13%	28%	32%	13%	3,19
Sunulan içerikler güncel ve yeterliydi.	11%	12%	26%	34%	16%	3,31
Uzaktan eğitim uygulamalı dersler için uygundur.	109%	67%	70%	39%	36%	2,46
Çevrimiçi ölçme değerlendirme faaliyetleri amacına uygun şekilde gerçekleştirilir.	42%	30%	94%	112%	42%	3,25
Çevrimiçi olarak yapılan sınavların güvenilirliği yüksektir.	61%	27%	82%	88%	64%	3,21
Ölçme değerlendirme faaliyetlerinde ödevlerin kullanılmasını tercih ederim.	30%	24%	100%	118%	48%	3,41
Ödevleri yapabilecek imkânlarla sahibim.	48%	48%	82%	97%	45%	3,13

Tablo 22'ye göre öğrencileri canlı derslerin verimli olduğu noktasında ($\bar{x}=2,84$) kararsız görüş bildirmişlerdir. Bu kararsızlık canlı derslerin süresi ($\bar{x}=3,43$) ve derslerde teknik aksaklık yaşama ($\bar{x}=3,20$) anlamında devam etmektedir. Canlı derslerin tekrar izlenebilmesi ($\bar{x}=4,06$) ve odaklanma problemi yaşamadıkları noktasında ($\bar{x}=3,53$) olumlu görüş bildirmişlerdir. Staj uygulamalarının yerine verilen proje ödevleri ile ilgili mesleki yeterlilikleri kazandırmaktan uzak olduğu ($\bar{x}=2,83$) ve etkili olmadığı yönündeki ($\bar{x}=2,69$) görüşleri olumsuz ile kararsız arasında değerlendirilebilir.

Sunulan materyal ve içeriklerle ilgili olarak ise dijital içeriklere daha fazla erişim sağlama ($\bar{x}=3,25$), materyallerdeki çoklu ortam öğelerinin konuya uygun olması ($\bar{x}=3,25$), içeriklerin kapsamlarının öğrenmeyi sağlayacak yeterlilikte olması ($\bar{x}=3,19$) ile içeriklerin güncel ve yeterli olması ($\bar{x}=3,41$) noktasında kararsız öğrenciler görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler uzaktan eğitimin uygulamalı dersler için uygun olduğu düşüncesine katılmamaktadırlar ($\bar{x}=2,46$). Ölçme değerlendirmeye yönelik maçına uygun gerçekleştirilme ($\bar{x}=3,25$), güvenilirliğinin yüksek olması ($\bar{x}=3,21$) ve sınavların yerine ödevlerin kullanılması gerektiği ($\bar{x}=3,41$) ve ödevleri yapma imkanlarının olduğu ($\bar{x}=3,13$) ile de öğrenciler kararsız görüş bildirmişlerdir.

Benzer kriz dönemlerine yönelik öneriler ile ilgili bulgular

Kriz dönemlerinde gerçekleştirilen AUÖ uygulamaların genel bir değerlendirmenin yapılması ve benzer kriz dönemlerine yönelik önerilerin belirlenmesi kapsamında elde edilen öğrenci görüşleri ve anket sonuçları bu bölümde verilmiştir.

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi

Çalışmanın devamında öğrencilerden AUÖ sürecinin genel bir değerlendirmesini yapmaları istenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen bulgular Tablo 23'te sunulmuştur.



Tablo 23.

Acil uzaktan eğitimin değerlendirilmesine ilişkin öğrenci görüşleri

Kategori	Kod	Frekans (n)
Olumlu	Başarılı	3
	Mevcut duruma göre başarılı	1
	Kriz sonrasında da uzaktan eğitime yer verilmeli	1
Olumsuz	En kısa sürede yüz yüze eğitime dönülmeli	4
	Başarısız	2
	Faydalı değil	2

Tablo 23'e göre kriz dönemlerinde gerçekleştirilen AUÖ faaliyetlerine yönelik öğrenciler farklı görüşlere sahiptir. Öğrencilerin bir kısmı süreci olumlu değerlendirmiş ve süreçle ilgili olarak başarılı (n=3), mevcut duruma göre başarılı (n=1) ve kriz sonrası süreçte de uzaktan eğitim faaliyetlerine yer verilmelidir (n=1) şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Olumsuz görüşe sahip diğer öğrenciler ise en kısa sürede yüz yüze eğitime dönülmeli (n=4), başarısız (n=2) ve faydalı değil (n=2) ifadelerini kullanmışlardır. Benzer kriz dönemlerine yönelik öğrenciler tarafından getirilen öneriler Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24.

Benzer kriz dönemlerine yönelik öğrenci önerileri

Kategori	Kod	Frekans (n)
Fırsat eşitliği	İnternet desteği	8
	Farklı tür kaynak desteği	5
	Donanım desteği	4
İyileştirme	Altyapı iyileştirme	7
	Teknik destek birimi	4
	Lisanslı yazılım	2
Canlı Ders	Derslerde düz anlatım dışında farklı yöntemlerin kullanılması	5
	Derse katılamayan öğrencilere yönelik soru-cevap etkinliklerinin düzenlenmesi	5
	Ders planlamaları öğrencilerin daha yoğun katılabileceği saatler dikkate alınarak yapılmalıdır.	4
	Katılımcıların kamera açması sağlanmalıdır.	2
	Ders süre ve saatlerinin azaltılması	2
Ölçme Değerlendirme	Sınıf geçmenin daha hakkaniyetli hale getirilmesi	6
	Derse katılamayan öğrenciler için derse katılım yerine farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması	3
	Sınav yapmak yerine ödev verilmeli	3
Staj	Gün sayısının azaltılması şartı gibi esnekliklerle yüz yüze staj olanağı olan öğrencilere izin verilmeli.	4
	Staj uygulamaları kriz sonrası süreçte telafi edilecek şekilde ertelenmelidir.	2



Tablo 24 incelendiğinde benzer kriz dönemlerine yönelik öğrenci önerileri kapsamında beş kategori ve 16 kod elde edilmiştir. Öğrenciler akademisyenlerle benzer şekilde fırsat eşitsizliğinin sağlanması, mevcut sistemin iyileştirilmesi, canlı dersler, ölçme değerlendirme ve staj konularında önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenciler tarafından en çok vurgulanan öneriler internet desteği (n=8), altyapı iyileştirmesi (n=7) ve sınıf geçmenin hakkaniyetli şekilde gerçekleştirilmesi şeklinde olmuştur.

Anket formlarından elde edilen verilerin analizi

Öğrencilerle gerçekleştirilen anket çalışması kapsamında, AUÖ dönemlerinin genel olarak değerlendirilmesine yönelik sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplara ait yüzdelik değerler ve madde ortalamaları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25.

Acil uzaktan eğitimin değerlendirilmesine ilişkin anket maddelerine verilen cevaplar (Öğrenci)

Madde	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Ort.
Uzaktan eğitim öğrenme motivasyonunu artırır.	35%	15%	19%	18%	13%	2,59
Uzaktan eğitim yararlıdır.	35%	13%	16%	22%	14%	2,67
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar etkilidir.	39%	13%	17%	17%	14%	2,55
Kriz dönemi sonrası da uzaktan eğitim faaliyetleri devam ettirilmelidir.	34%	8%	17%	25%	16%	2,80

Tablo 25'e göre öğrenciler uzaktan eğitimin motivasyonlarını arttırdığı ($x=2,56$), yararlı olduğu ($x=2,67$), etkili olduğu ($x=2,55$) ve kriz dönemi sonrası uzaktan eğitimin devam ettirilmesi ($x=2,80$) noktasında kararsız kalmışlardır. Bununla birlikte madde ortalamaları daha detaylı incelendiğinde ortalamaların katılmıyorum cevabına çok yakın olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada pandemi dönemi gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin değerlendirilerek benzer kriz dönemlerine yönelik mesleki eğitim çerçevesinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda meslek yüksekokulunda görev yapan akademisyenler ve öğrencilere yönelik anketler uygulanarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında akademisyen ve öğrenciler benzer kriz dönemlerine yönelik başta internet altyapısı olmak üzere mevcut altyapının iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine özellikle öğrencilere yönelik olarak var olan dijital uçurumun ortadan kaldırılmasına yönelik donanım ve internet desteği verilmesi talep edilmiştir. Hüsnüoğlu ve Öztürk'e (2017) göre dijital bölünme nedenleri arasında kişi ya da ülkelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ya da telekomünikasyon sektöründeki rekabetin az olması dijital eşitsizliğe neden olan kavramlar arasında yer almaktadır. Her iki durumda böyle bir sonucun elde edilmesinde etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte altyapı kaynaklı aksaklıklar ile özellikle donanım ve internet erişiminin sınırlı olması durumları Afşar ve Büyükdoğan (2020), Karahan vd. (2020), Kürtüncü ve Kurt, (2020) ve Sahu (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da vurgulanmıştır.



Elde edilen bulgulara göre acil uzaktan öğretim süreçlerinde gerçekleştirilecek olan canlı derslere yönelik hem akademisyenler hem de öğrenciler birtakım düzenlemelerin yapılmasını önermektedirler. Canlı derslerin süre ve sayısının düzenlenmesi, devam zorunluluğunun aranması gibi yapılacak düzenlemelerin temel amacı ise öğrencilerin derse katılımlarının artırılması yoluyla derslerin niteliğinin artırılmasıdır. Senkron şekilde gerçekleştirilen uzaktan eğitim derslerinde öğrenciler soru sorabilir, birbirleri ile tartışabilirler (Toker Gökçe, 2008). Bu durum ise geleneksel sınıf eğitimlerinin vazgeçilemez tartışma havasını uzaktan eğitim ortamına aktararak sınıf içi etkileşim artmasına ve eğitim çıktılarının iyileşmesine neden olmaktadır (Demirkan vd., 2016; Vicari & Silveira, 2006). Katılımcılar bu nedenden dolayı bu tür taleplerde bulunmuş olabilirler. Tekedere vd. (2022) ile Canpolat ve Yıldırım (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da canlı derse yönelik benzer aksaklıkları tespit edilmiş ve bu aksaklıkların giderilmesine yönelik benzer önerilerde bulunulmuştur.

Yine çalışma kapsamında elde edilen diğer bulgulara göre acil uzaktan öğretim sürecinde akademisyenler tarafından hazırlanan sunumlar ve akran paylaşımları sıklıkla ders materyali olarak kullanılırken canlı derslerde çoğunlukla düz anlatım yönteminin tercih edilmesi öğrenciler tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Bu kapsamda özellikle meslek yüksek okullarında bu süreçte sanal ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin entegre edildiği derslerin planlanması öğrenciler tarafından önerilmektedir. Özellikle akademisyenlerin uzaktan eğitimde ders tasarımı (Ünal & Bulunuz, 2020) ve teknoloji kullanımı noktasında yeteri kadar bilgilerinin olmaması (Bakioğlu & Çevik, 2020) bu tercihlerinin nedenlerinden bir olabilir. Bakioğlu ve Çevik (2020) ile Uyar (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer yöntem ve materyallerin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca Akpınar vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uzaktan eğitim derslerine teknoloji entegrasyonu noktasında benzer önerilerde bulunulmuştur.

Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise acil uzaktan öğretim süreçlerinde ölçme değerlendirme faaliyetlerinin alternatif araçlarla amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi gerektiğidir. Özellikle öğrenciler sınıf geçmenin hakkaniyet esaslı gerçekleştirilmesini beklemektedir. Bu bulguların elde edilmesinde uzaktan eğitim kapsamında sınav güvenliğinin sağlanamadığı gerçeği rol almış olabilir. Örneğin Aksoy vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler sınav güvenliğini 'hırsızlık' metaforu ile tanımlamışlardır. Bozkurt (2020) ile Hangül ve Çeziktürk (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ölçme değerlendirme sürecine yönelik bu çalışmayla benzer önerilerde bulunulmuştur.

Son olarak çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre akademisyen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilemeyen staj uygulamalarına yönelik daha sonraki süreçlerde telafi edilmesi, bir ders kapsamında haftalık görevlerle sürdürülmesi gibi daha etkili çözümler önerilmektedir. Önerilen çözümler içerisinde en dikkat çeken önerisi ise bilimsel proje sayılarının artırılarak staj yapamayan öğrencilerin bu projelerde görev almalarının sağlanması gerektiğidir. Özellikle kriz dönemlerinde yapılamayan uygulama eğitimleri için farklı yaklaşım ve stratejilere ihtiyaç olduğu bilinmektedir (Di Pietro vd., 2020; Flores & Gago, 2020). Literatürde bu tür uygulamaların sonraki dönemlerde telafi edilmesi (Yılmaz vd., 2021), koruyucu önlemler alınarak gerçekleştirilmesi (Kürtüncü & Kurt, 2020) ya da çevrimiçi oturumlarla gerçekleştirilmesi (Polat & Eroğlu, 2021) gibi benzer öneriler mevcuttur.

Sonuç olarak meslek yüksekokullarında gerçekleştirilen acil uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik akademisyen ve öğrencilerin birçok konuda benzer düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Kayalı, B. ve Irmak, S. (2024). Meslek yüksekokullarında gerçekleştirilen acil uzaktan öğretim faaliyetlerinin değerlendirmesi: sınırlılıklar ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 244-276.*
DOI. 10.51460/baebd.1408763



Kriz dönemlerinde kullanılan teknoloji ve teknik altyapı kapsamında mevcut altyapının iyileştirilmesi ve öğrenciler arasındaki dijital uçurumun en aza indirilmesi katılımcıların en temel önerileri arasında yer almıştır. Süreç içerisinde yaşanan teknik aksaklıkların tekrar yaşanmaması ve öğrencilerin eğitime erişimlerinin artırılması noktasında özellikle canlı derslere daha fazla katılımın sağlanması bu önerilerin temel nedenleri arasındadır.

Acil uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin akademisyenler canlı derslere katılımın artırılmasını amaçlayan birtakım düzenlemelerin gerçekleştirilmesini önermektedirler. Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ise özellikle canlı derslerde sıklıkla kullanılan düz anlatım yöntemi yerine artırılmış ve sanal gerçeklik gibi güncel teknolojilerin daha fazla entegre edildiği dersler planlanması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca süreç içerisinde gerçekleştirilen ölçme değerlendirme faaliyetlerinin hakkaniyetli sınıf geçmeyi sağlayabilecek nitelikte olması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir.

Son olarak yüz yüze gerçekleştirilemeyen staj uygulamalarına ilişkin daha esnek ve faydalı olabilecek düzenlemeler getirilmesi önerilmektedir. Özellikle gerekli önlemlerin alınarak yüz yüze uygulamalara olanak sağlayan hibrit yöntemler, telafi programları, çevrimiçi planlanan haftalık uygulamalar ve proje süreçlerine dahil olan öğrencilerin stajdan muaf olmaları gibi farklı çözümler tartışılmıştır. Ayrıca acil uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik katılımcıların çoğunun olumsuz görüşe sahip olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda gelecekte yapılacak planlamaların uzaktan ve yüz yüze faaliyetlerin birlikte gerçekleştirilmesine olanak veren karma yöntemlere odaklanmasının daha uygun olacağı söylenebilir.

Bundan sonra yaşanabilecek benzer kriz dönemleri göz önünde bulundurularak başta karar alıcılar ve eğitim planlamacıları olmak üzere diğer eğitim paydaşlarına yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Kriz dönemlerinde eğitim faaliyetlerinin sorunsuz sürdürülebileceği uzaktan eğitim alt yapısının oluşturulması,
- Öğrenciler arasındaki dijital uçurumun azaltılmasına yönelik donanım ve internet kotası desteğinin sağlanması,
- Akademisyenlere yönelik uzaktan ders tasarımı ve teknoloji entegrasyonu eğitimlerinin gerçekleştirilmesi,
- Hakkaniyetli sınıf geçmeyi garanti edebilecek alternatif ölçme yöntemleri ve araçlarının kullanılması,
- Canlı derslere katılımı artırılabilir düzenlemelerin gerçekleştirilerek hukuki olarak tanımlanması,
- Yüz yüze yapılamayan staj uygulamaları yerine daha esnek ve faydalı olabilecek çözümlerin gündeme alınması önerilerinde bulunulmuştur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 244-276.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 244-276.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Afşar, B., & Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi, (5)*, 158-79.
- Akpınar M., Yılmaz M., & Karakuş S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(3)*, 1070-1085.
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 5(3)*, 285-308.
- Al-Amin, M., Al Zubayer, A., Deb, B., & Hasan, M. (2021). Status of tertiary level online class in Bangladesh: Students' response on preparedness, participation and classroom activities. *Heliyon, 7*, e05943. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e05943>
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society, 63*, 101317.
- Ari Yılmaz, D., Karadeniz, P.G., Bayram, A., & Akkin, S.M. (2021). SANKO Üniversitesi Tıp Fakültesinde COVID-19 Pandemi Döneminde Tıp Eğitimi Süreci. *Tıp Eğitimi Dünyası, 20(1)*, 78-82
- Aydın, Ç. G. (2020). *COVID-19 Salgını Süresinde Öğretmenler*. TEDMEM. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15(4)*, 109-129.
- Bennett, R., Uink, B., & Cross, S. (2020). Beyond the social: Cumulative implications of COVID-19 for first nations university students in Australia. *Social Sciences & Humanities Open, 2(1)*, 100083.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(3)*, 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Education in normal, new normal, and next normal: Observations from the past, insights from the present and projections for the future. *Asian Journal of Distance Education, 15(2)*, i-x.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2)*, 11-53.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7(1)*, 74-109.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). Sage.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013, 541-545.
- Demirkan, Ö. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin dersleri takip etme durumlarının dönem sonu başarılarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 20(1)*, 47-75.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., & Mazza, J. (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and international datasets, EUR 30275 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching, 46(4)*, 507-516
- Han, Q., Zheng, B., Cristea, M., Agostini, M., Bélanger, J. J., Gützkow, B., ... & PsyCorona Collaboration. (2021). Trust in government regarding COVID-19 and its associations with preventive health behaviour and prosocial behaviour during the pandemic: A cross-sectional and longitudinal study. *Psychological Medicine, 1-11*.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 244-276.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 244-276.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Hangül, T., & Çeziktürk, Ö. (2022). Yükseköğretim perspektifinden covid-19 pandemi sürecinde matematik eğitimi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(4)*, 1522-1545. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506971617>
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review, 3*.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Hüsnüoğlu, N., & Öztürk, L. (2017). Dijital bölünme: Nedenleri ve türleri. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3(5)*, 6-21.
- ILO (2020). ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Fourth edition, Updated estimates and analysis. https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/impacts-and-responses/WCMS_745963/lang--en/index.htm
- Impey, C. (2020). *Coronavirus: Social distancing is delaying vital scientific research. the conversation*. Conversation. <https://theconversation.com/coronavirus-social-distancing-is-delaying-vital-scientific-research-133689>
- Karahan, E., Bozan, M. A., & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 15(4)*.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kürtüncü, M., & Kurt A. Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(5)*, 66-77.
- Lie, A., Tamah, S. M., & Gozali, I. (2022). The impact of a teacher professional education program on english language use. *TESL-EJ, 25(4)*.
- Mandviwalla, M., Dignan, L., Desai, D., Kearns, C., Descano, L., & Sankaran, R. (2020). The industry perspective on covid-19.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> Erişim tarihi 15/06/2022.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11th ed.). Pearson Education.
- Munyi, F. W., Okinda, R., & Wambua, F. (2021). E-learning adoption model in TVET institutions in Kenya during and post covid-19. *International Journal of Applied Computer Science (IJACS), 6(4)*, 1-10.
- Polat, C., & Eroğlu, E.B. (2021). Covid-19 pandemi döneminde Çankırı Karatekin Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü çevrimiçi staj programının değerlendirilmesi. *Bilgi Dünyası, 22(2)*, 213-249.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus, 2019(4)*, 4-9. <http://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Samson. P. (2020). *The coronavirus and class broadcasts*. Educause Review Magazine. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/the-coronavirus-and-class-broadcasts>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of covid-19 on education: Insights from "Education at a Glance 2020"*. OECD Publishing.
- Sufian, A., Ghosh, A., Sadiq, A. S., & Smarandache, F. (2020). A survey on deep transfer learning to edge computing for mitigating the COVID-19 pandemic. *Journal of Systems Architecture, 108*, 101830.
- Syauqi, K., Munadi, S., & Triyono, M. B. (2020). Students' perceptions toward vocational education on online learning during the covid-19 pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(4)*, 881-886.
- Tekedere, H., Şahin, S., & Göker, H. (2022). Covid-19 sürecinde yükseköğretimde çevrimiçi uzaktan eğitim öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(1)*, 123-166.

Kayalı, B. ve Irmak, S. (2024). Meslek yüksekokullarında gerçekleştirilen acil uzaktan öğretim faaliyetlerinin değerlendirmesi: sınırlılıklar ve çözüm önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1)*, 244-276. DOI. 10.51460/baebd.1408763




Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 244-276.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 244-276.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 1-12.*
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2019). Mesleki eğitim sorunsalının meslek yüksekokulları bağlamında öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(15), 76-88.*
- UNESCO (2020b). *Teacher task force calls to support 63 million teachers touched by the COVID-19 crisis.* UNESCO. <https://en.unesco.org/news/teacher-taskforce-calls-support-63-million-teachers-touched-covid-19-crisis>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020a). COVID-19 educational disruption and response. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response>
- Uyar, E. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 1(2).*
- Ünal, M., & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 343-369.*
- Vegas, E. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19.* The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/research/school-closures-government-responses-and-learning-inequality-around-the-world-during-covid-19>
- Vicari, R., & Silveira, R.A. (2006). *Distance Education and Lifelong Learning.* https://www.researchgate.net/publication/46298677_Distance_Education_and_Lifelong_Learning
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4(5), 397-404.*
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş., & Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1), 129-154.*
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin.




Birlikte Ebeveynlik Ölçeği - Doğum Öncesi Versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

Coparenting Scale Prenatal Version: A Study of Reliability and Validity

Yalçın ÖZDEMİR , Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, yalcin.ozdemir@adu.edu.tr

Ali Serdar SAĞKAL , Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, aliserdarsagkal@gmail.com

Ayşe Gül SEYHAN , Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, ayseegulseyhan@gmail.com

Aylin YILMAZ HIĞDE , Dr., aylinnyilmz@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 16 Ekim 2023
Kabul tarihi - Accepted: 5 Mart 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹ Bu araştırma, 118K047 nolu TÜBİTAK Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.
Soyad, A. (2024). Birlikte ebeveynlik ölçeği - doğum öncesi versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 277-294.*
DOI. 10.51460/baebd.1376834



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, bebek bekleyen çiftler için geliştirilen Birlikte Ebeveynlik Ölçeği'nin Doğum Öncesi Versiyonu'nun (BEÖ-DÖV) psikometrik özelliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, evli ve birlikte yaşayan, ilk çocuklarının doğumunu bekleyen toplam 172 anne baba adayından veri toplanmıştır. Araştırmada, BEÖ-DÖV 'ün faktör yapısını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi uygulanmış ve orijinal ölçekte olduğu gibi altı faktörlü, 21 maddelik yapı toplam varyansın %71'ini açıklamıştır. Ardından, yapı geçerliği çalışması kapsamında BEÖ-DÖV 'ün altı faktörlü yapısının veri setine uyumu, Doğrulayıcı Faktör Analiziyle test edilmiş ve altı faktörlü hipotez modelin veri setine uyum sağladığı görülmüştür. Ölçüt-dayanaklı geçerliği test etmek amacıyla BEÖ-DÖV puanları ile Aile Bütünlüğü Ölçeği, Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği ve Aile Çatışması Ölçeği arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, BEÖ-DÖV toplam puanı ve alt boyut puanlarının, aile birlikteliği algılanan romantik ilişki kalitesi ölçeği ve aile çatışması puanları ile beklendiği yönde anlamlı ilişkiler gösterdiği tespit edilmiştir. BEÖ-DÖV 'ün altı faktörlü yapısı ve toplam puanı için Cronbach alfa katsayıları kabul edilebilir değerlerin üzerinde bulunmuştur. Bu çalışma, BEÖ-DÖV 'ün, doğum öncesi dönemde birlikte ebeveynliği değerlendirmek için çok boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: *Birlikte ebeveynlik, doğum öncesi, geçerlilik, güvenilirlik, ölçek geliştirme*

Abstract. The aim of this study was to examine the psychometric properties of the Prenatal Version of the Coparenting Scale (BEÖ-DÖV) for expectant couples. For this purpose, data were collected from a total of 172 parents who are married and living together and waiting for the birth of their first child. In the study, Principal Components Analysis was applied to determine the factor structure of the BEÖ-DÖV, and the six-factor, 21-item structure explained 71% of the total variance, as in the original scale. Then, within the scope of the construct validity study, the fit of the six-factor structure of the BEÖ-DÖV to the data set was tested by Confirmatory Factor Analysis and it was seen that the six-factor hypothetical model fit the data set. In order to test the criterion-related validity, the correlations between the BEÖ-DÖV scores and the Family Cohesion Scale, the Perceived Romantic Relationship Quality Scale, and the Family Conflict Scale were calculated. The results of the analysis showed that the total score of BEÖ-DÖV and sub-dimension scores showed significant relationships in the expected direction with the scores of family cohesion, perceived romantic relationship quality, and family conflict. The Cronbach's alpha coefficients for the six-factor structure and total score of BEÖ-DÖV were found above acceptable values. This study presents evidence that the BEÖ-DÖV is a multidimensional, valid, and reliable measurement tool for assessing coparenting during prenatal period.

Keywords: *Coparenting, prenatal, validity, reliability, scale development*



Extended Abstract

Introduction. McHale (1995) defines coparenting as mothers and fathers jointly managing the dynamics in the family, sharing responsibilities in the child-rearing process, supporting each other, and jointly protecting the concept of family. According to family systems theory, a family system in which the parenting process is carried out jointly has more positive effects on child development than the individual involvement of the mother or father in the child rearing process (Minuchin, 1985).

The transition to parenthood is characterized by interrelated psychological transformations of spouses and changes in family structure to adapt to the new family member, roles and relationships. This period includes a process that begins before birth and possibly even before pregnancy (Cowan & Cowan, 1986). Although it is still unclear whether the coparenting relationship begins with the birth of the child or during pregnancy, it is known that the transition to parenthood is a critical time in the family life cycle (Feinberg, 2002). These prenatal mental representations of being with the infant appear to play an important role in couples' transition experiences, but it is not yet known whether coparenting representations are expressed in couples' prenatal behaviors and whether both representations and behaviors are manifestations of a prenatal coparenting relationship. In this study, a measurement tool was developed that enables prospective multi-method as well as longitudinal studies to be conducted. As a result, in this study, the prenatal version of the Coparenting Scale (BEÖ) developed by Özdemir et al. (2021) was created and its psychometric properties were tested.

Method. In this study, the prenatal version of the Coparenting Scale (BEÖ) developed by Özdemir et al. (2021) was created and its psychometric properties were tested. The BEÖ consists of 46 items and 6 dimensions: Coparenting Conflict, Coparenting Agreement, Coparenting Contempt, Coparenting Support, Co-Management of Family Relationships, and Coparenting Division of Labor. In the current study, the prenatal version of the BEÖ was created. Considering the items with high item factor loadings, a scale form consisting of a total of 6 dimensions and 24 items, four items in each dimension, was prepared. The items in the BEÖ were adapted to the prenatal period.

In the study, the Family Conflict Scale (AÇÖ) was used to measure family conflict. The AÇÖ was developed by Kelly et al. (2016) and adapted into Turkish by Özdemir et al. (2022). The Family Integrity Scale (ABÖ) was used to measure family integrity. The ABÖ was developed by Park, Unützer, and Grembowski (2014) and adapted into Turkish by Özdemir et al. (2022). The Perceived Romantic Relationship Quality Scale (ARİKÖ) was used to measure the perceived romantic relationship quality. ARİKÖ was developed by Fletcher et al. (2000) and adapted into Turkish by Sağkal and Özdemir (2018).

This study was conducted based on the ethics committee permission obtained from Aydın Adnan Menderes University Rectorate Social and Human Sciences Research Ethics Committee (decision dated 26.12.2017 and numbered 31906847/050.04.04-08/09) and the legal permission obtained from Aydın Provincial Health Directorate. The applications were carried out with paper-and-pencil tests in line with the principles of confidentiality and voluntariness. The participants of the study were a total of 172 expectant parents residing in Aydın province, married and living together, and expecting the birth of their first child.

Results. In the study, principal component analysis was applied to determine the factor structure of the BEÖ-DÖV. As in the original scale, the six-factor, 21-item structure explained 71% of the total



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.
Araştırma Makalesi / Research Paper

variance. Then, within the scope of the construct validity study, the fit of the six-factor structure of the BEÖ-DÖV to the data set was tested with Confirmatory Factor Analysis and it was found that the six-factor hypothesized model fit the data set ($\chi^2 (183) = 352.531, p < .001, \chi^2/sd = 1.93, CFI = .90, TLI = .89, RMSEA = .07$ CI [.06, .09]). In order to test criterion-referenced validity, correlations were calculated between the scores of the BEÖ-DÖV and the Family Integrity Scale, the Perceived Quality of Romantic Relationships Scale, and the Family Conflict Scale. Reliability results showed that Cronbach's alpha coefficients for the six-factor structure of the BEÖ-DÖV were .64 and above (coparenting conflict ($\alpha = .82$), coparenting agreement ($\alpha = .78$), coparenting contempt ($\alpha = .64$), coparenting support ($\alpha = .91$), joint management of family relationships ($\alpha = .80$), and coparenting division of labor ($\alpha = .77$)). Cronbach's alpha coefficient was calculated as .90 for the total score of the BEÖ-DÖV.

Discussion and Conclusion. As a result of the analysis, it was determined that the total score and sub-dimension scores of the BEÖ-DÖV showed significant relationships in the expected direction with the perceived romantic relationship quality of family togetherness scale and family conflict scores. Cronbach's alpha coefficients for the six-factor structure and total score of the BEÖ-DÖV were found to be above acceptable values. In addition, the BEÖ-DÖV demonstrated good criterion validity. For example, a significant and negative correlation was found between the total score and sub-dimension scores of the BEÖ-DÖV and the scores of the family conflict scale. In conclusion, this study provided preliminary evidence that the BEÖ-DÖV is a valid and reliable multidimensional instrument for assessing coparenting during pregnancy.



Giriş

Birlikte ebeveynlik

Aile sistemleri kuramına göre aile, üyelerinin birbirleriyle sürekli ilişkiler ve etkileşimler içinde olduğu, açık, yaşayan, organize bir sistemdir (Minuchin, 1974). Aile bağlamında yapılan çocuk gelişimi araştırmaları, sadece annenin ya da sadece babanın çocuğuyla olan ilişkisine (Maccoby ve Martin, 1983) ya da anne ve babanın evlilik ilişkisi ile çocukların uyumuna (Davies ve Cummings, 1994; Fincham, 1998) odaklanmıştır. Anne ya da babanın bireysel olarak çocuk yetiştirme sürecinde yer almasından ziyade ebeveynlik sürecinin ortaklaşa yürütüldüğü bir aile sisteminin ele alındığı ve bu sistemin çocuk gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu öne süren çalışmalar mevcuttur (Choi vd., 2019; Ren ve Xu, 2019; Zemp vd., 2018). Özdemir ve diğerlerine (2020) göre evlilik ilişkisinde mutlu olan çift, konu çocuk ile etkileşime girme ya da çocukla ilgili bir karar almaya geldiğinde ortak hareket etmekte güçlük yaşayabilmektedir. Bu durum, çocukları için çekişmeli, kaotik, güvensiz ve tutarsız bir aile ortamı oluşturabilmektedir. Ebeveynlerin her ne kadar bireysel ebeveynlik davranışları yeterli ve etkili olsa da birlikte ebeveynlik ilişkisinin sağlıklı yürütülemediği ailelerde, ebeveynler arasında yapıcı bir şekilde çözülemeyen çatışmaların ve anlaşmazlıkların yaşanması, çocuğun sağlıklı ve güvenli bir ortamda yetiştirilmesine engel olmaktadır (Teubert ve Pinquart, 2010). Bu bağlamda, ebeveynlerin etkileşimleri ve bu etkileşimlerin çocuk gelişimine yansımalarının araştırmalara konu olması birlikte ebeveynlik araştırmalarının temelini oluşturmaktadır (Gable vd., 1992). Birlikte ebeveynlik (coparenting) kavramı McHale (1995) tarafından anne ve babanın aile içinde var olan dinamikleri ortaklaşa yönetmeleri, çocuk yetiştirme sürecindeki sorumlulukları paylaşmaları, birbirlerine destek olmaları ve ortaklaşa aile kavramını korumaları olarak tanımlanmaktadır. En genel tanımıyla birlikte ebeveynlik, ebeveynlik rolleri bakımından, yetişkinler arasındaki iş birliğinin kalitesidir (McHale vd., 2004).

Birlikte ebeveynliğin kuramsal temellerine bakıldığında, Feinberg (2003) birlikte ebeveynlik modelini aile sistemleri kuramına dayandırmaktadır ve ailenin her bir üyesinin aile sistemi içinde anlaşılabilirliğini vurgulamaktadır. Aile bireylerinin işlevselliği ve psikolojik uyumları anne-çocuk, anne-baba ilişkisi gibi alt sistemler arası ilişkilerden etkilenir. Bu bağlamda, ebeveynlerin birbirleriyle kurdukları iletişim biçimi ve ilişkileri aile sistemleri kuramı ve Feinberg'in birlikte ebeveynlik modeline göre çocukların gelişimi sürecinde önemli etkilere sahiptir. Diğer bir kuramsal bakış açısı olan ekolojik yaklaşımda (Bronfenbrenner, 1979) ise, bir bireyin gelişiminin içinde yaşadığı bağlamdan ve bu bağlamlarda bulunan etkileşimlerden etkilendiği öne sürülmektedir. Bu sebeple de bireyin çevresinde bulunan etkileşimlerin, incelenmesi gerektiği düşünülür. Bronfenbrenner'in kuramına göre, bireyin anne ve babası, bireyin ilk ve onun için önemli bir yeri olan etkileşimlerin başında gelmektedir. Kuramda ebeveynlerin çocukla olan etkileşiminden daha çok bahsedilse de anne babaların kendi aralarındaki etkileşimi de çocuğun içinde yaşadığı çevrenin, birinci katmanında bulunan etkileşim çeşitlerinden biridir (Bronfenbrenner, 1979). Bu sebeple, çocuğun sağlıklı gelişiminin sağlanabilmesi için, sağlıklı etkileşimlerin içine ebeveynin birbirleri ile olan sağlıklı ilişkileri de dahil edilmelidir (Feinberg, 2003).

Araştırmacılara göre, birlikte ebeveynlik yalnızca ebeveyn-çocuk ilişkisinin devamı değil, aynı zamanda çocuk ve aile sistemi üzerinde de oldukça etkili olan bir unsurdur (Stright ve Bales, 2003; Teubert ve Pinquart, 2010). Birlikte ebeveynlik ilişkisinin etkili bir biçimde kurulması ve devam etmesi

Soyad, A. (2024). Birlikte ebeveynlik ölçeği - doğum öncesi versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 277-294.*

DOI. 10.51460/baebd.1376834



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.

Araştırma Makalesi / Research Paper

için, çocuğun sorumluluğunu paylaşan ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda kendi aralarında anlaşmaları, karşılıklı olarak birbirlerinin ebeveynliklerini desteklemeleri, çocuk ile ilgili olan sorumlulukları üstlenerek iş bölümü yapmaları ve aile süreçlerini ortak bir biçimde yönetmeleri gerekir (Özdemir ve Sağkal, 2020). Bu sebeple de birlikte ebeveynlik çok boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Farklı araştırmacılar birlikte ebeveynliği farklı boyutlarla tanımlamıştır. Feinberg'e göre (2003), birlikte ebeveynlik, ebeveynlik anlaşması (childrearing agreement), ebeveynliği destekleme (coparenting support), iş bölümü (division of labor) ve aile ilişkilerinin ortak yönetimi (joint family management) gibi boyutlardan oluşmaktadır. Van Egeren ve Hawkins'e göre (2004) birlikte ebeveynliğin boyutları birlikte ebeveynlik dayanışması (coparenting solidarity), birlikte ebeveynlik desteği (coparenting support), birlikte ebeveynliğin küçümsenmesi (undermining coparenting) ve ebeveynliğin paylaşımıdır (shared parenting). Özdemir ve diğerlerinin (2021) çalışmasında ise birlikte ebeveynliğin, birlikte ebeveynlik çatışması, birlikte ebeveynlik anlaşması, ebeveynliğin küçümsenmesi, birlikte ebeveynlik desteği, aile ilişkilerin ortak yönetimi ve birlikte ebeveynlikte iş bölümü olmak üzere altı boyutu olduğu ele alınmıştır. Bu alt boyutlara bakıldığında, farklı araştırmacıların farklı isimlendirmeleri olduğu görülse de, bu boyutların bütününe bakıldığında, sağlıklı bir ebeveyn ilişkisinde olması gereken, çatışmaların yapıcı bir şekilde çözülmesi, ebeveynlerin birbirlerini ebeveynlikleri konusunda desteklemesi ve övmesi, çocuk ve ev işleri hakkında adaletli bir iş bölümüne sahip olmaları, birbirlerine karşı anlayışlı olmaları ve aileyle ilgili kararları alırken, her iki ebeveynin de bu kararlarda söz sahibi olması olduğu söylenebilmektedir.

Doğum öncesi birlikte ebeveynlik

Çiftlerin ilk çocuklarının aileye katılımıyla birlikte, ebeveynliğe geçiş, birey ve aile düzeyinde çeşitli yeniden yapılanmayı gerektiren değişiklikleri içermektedir. Bu değişiklikler ebeveynlerin kimlik ve iyi oluşlarını değişmesi (Cowan ve Cowan, 1992), cinsiyet rolleri tutum ve davranışlarının değişmesi (Katz-Wise vd., 2010) ve eşlere yönelik bağlanma yönelimlerinin etkilenmesi (Simpson vd., 2003), romantik ilişkilerinden alınan doyumun değişmesi (Kluwer, 2010) olarak sıralanabilir. Bireyler diğer geçiş dönemlerindeki değişimlerde olduğu gibi ebeveynliğe geçiş döneminde de bu değişimlere sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmesi gerekmektedir (Young vd., 2020). Ebeveynliğe geçiş doğumdan önce ve hatta muhtemelen gebe kalmadan önce başlayan bir süreci içermektedir (Goldberg ve Michaels, 1988) Birlikte ebeveynlik ilişkisinin, çocuğun dünyaya gelmesiyle mi yoksa hamilelik sürecinde mi başladığı hala netleşmemiş olsa da ebeveynliğe geçiş döneminin aile yaşam döngüsünde ve birlikte ebeveynlik ilişkisinin oluşmasında kritik bir zaman dilimi olduğu bilinmektedir (Feinberg, 2002; Kuersten-Hogan, 2017).

Hamilelik sırasında, eşler yeni rollerine hazırlanmaya ve bebekleriyle gelecekteki üçlü ilişkilerinin zihinsel temsillerini oluşturarak üçlü bir aile yapısına geçmeye başlarlar (von Klitzing vd., 1999). Bebekle yaşamın bu doğum öncesi zihinsel temsilleri, çiftlerin geçiş deneyimlerinde önemli bir rol oynuyor gibi görünmektedir (Dew ve Wilcox, 2011), ancak birlikte ebeveynlik temsillerinin çiftlerin doğum öncesi davranışlarında ifade edilip edilmediği ve hem temsillerin hem de davranışların doğum öncesi bir birlikte ebeveynlik ilişkisinin tezahürleri olup olmadığı henüz bilinmemektedir. Bu çalışma, birlikte ebeveynlik ilişkisinin hamilelik sırasında ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek için ebeveynliğe geçiş boyunca çiftlerin zihinsel temsillerini ve birlikte ebeveynlik davranışlarını araştırmaya destek olacak,

Soyad, A. (2024). Birlikte ebeveynlik ölçeği - doğum öncesi versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 277-294.*

DOI. 10.51460/baebd.1376834



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.

Araştırma Makalesi / Research Paper

doğum öncesi birlikte ebeveynlik ölçeği oluşturmayı hedeflemiştir. Doğum öncesi ve doğum sonrası birlikte ebeveynlik temsilleri ve davranışları arasındaki ilişkilerin ortaya konması, birlikte ebeveynlik ilişkisinin farklı yönlerinin hamilelik sırasında ortaya çıktığını düşündürebilir. Birlikte ebeveynlik ve doğum öncesi birlikte ebeveynlik davranışlarının zihinsel temsillerinin bazı özellikleri daha önce ayrı çalışmalarda araştırılmış (örn. Riggs vd., 2018; Schoppe-Sullivan vd., 2016;) olsa da bugüne kadar hiçbir çalışma, doğum öncesi ortak ebeveynlik ilişkisinin bilişsel ve davranışsal yönlerini aynı anda incelememiştir. Bu çalışmada, ileriye dönük çok yöntemli aynı zamanda boylamsal çalışmaların da yapılmasına olanak sağlayan bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada, Özdemir vd. (2021) tarafından geliştirilen Birlikte Ebeveynlik Ölçeği'nin (BEÖ) doğum öncesi versiyonu oluşturulmuş ve psikometrik özellikleri test edilmiştir.

Sayfa | 283

Yöntem

Çalışma grubu

Araştırmada, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılarak Aydın ilinde ikamet eden, evli ve birlikte yaşayan, ilk çocuklarının doğumunu bekleyen toplam 172 anne baba adayına ulaşılmıştır. Anne baba adaylarına ulaşmak için Aydın'da Aile Sağlığı Merkezleri, Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi ile Özel Kadın Doğum Poliklinikleri ziyaret edilmiştir ve gönüllü katılımcılara kâğıt-kalem testleri uygulanmıştır. Örneklem demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların 124'ünü (%72.1) anne adayları, 48'ini (%27.9) ise baba adayları oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 18 ile 43 ($Ort = 29.44$; $ss = 5.14$) arasında değişmiştir. Katılımcıların %2.3'ü ilkokul, %5.8'i ortaokul, %16.3'ü lise, %20.3'ü önlisans, %44.2'si lisans ve %11'i lisansüstü eğitim mezunudur. Evlilik süresi 1 yıl ile 4 yıl ($Ort = 2.13$; $ss = .90$) arasında değişmiştir. Gebelik ayı, 4 ay ile 9 ay ($Ort = 5.81$; $ss = 2.09$) arasında değişmiştir. Katılımcıların %84.9'u kent merkezinde; %15.1'i ise kırsal kesimlerde ikamet ettiklerini belirtmişlerdir.

Ölçme araçları

Aile çatışması ölçeği (AÇÖ)

Araştırmada, aile çatışmasını ölçmek için Aile Çatışması Ölçeği (AÇÖ) kullanılmıştır. AÇÖ, Kelly vd. (2016) tarafından geliştirilmiş olup, Özdemir vd. (2022) tarafından Türkçe diline uyarlanmıştır. AÇÖ, üç maddeli ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek maddelerinin yanıtlanmasında 4'lü likert derecelendirme (1= Kesinlikle doğru; 4 = Kesinlikle doğru değil) kullanılmaktadır. Ölçekten hesaplanan yüksek puanlar, aile çatışmasındaki artışı temsil etmektedir. Özdemir vd. (2022), AÇÖ'nün güvenilirlik katsayısını .80 olarak rapor etmişlerdir. Bu çalışmada, AÇÖ için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .63 olarak hesaplanmıştır.

Aile bütünlüğü ölçeği (ABÖ)

Araştırmada, aile bütünlüğünü ölçmek için Aile Bütünlüğü Ölçeği (ABÖ) kullanılmıştır. ABÖ, Park, Unützer ve Grembowski (2014) tarafından geliştirilmiş ve Özdemir vd. (2022) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. ABÖ, üç maddeli ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek maddelerinin yanıtlanmasında

Soyad, A. (2024). Birlikte ebeveynlik ölçeği - doğum öncesi versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 277-294.*

DOI. 10.51460/baebd.1376834



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.

Araştırma Makalesi / Research Paper

4'lü likert derecelendirme (1= *Kesinlikle katılıyorum*; 4 = *Kesinlikle katılmıyorum*) kullanılmaktadır. Ölçekten hesaplanan yüksek puanlar, aile bütünlüğündeki artışı temsil etmektedir. Özdemir vd. (2022), ABÖ'nün güvenilirlik katsayısını .89 olarak rapor etmişlerdir. Bu araştırmada, ABÖ için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Sayfa | 284

Algılanan romantik ilişki kalitesi ölçeği (ARİKÖ)

Araştırmada, algılanan romantik ilişki kalitesini ölçmek için Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği (ARİKÖ) kullanılmıştır. ARİKÖ, Fletcher vd., (2000) tarafından geliştirilmiş, Sağkal ve Özdemir (2018) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmıştır. ARİKÖ, altı maddeli ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek maddelerinin yanıtlanmasında 7'li likert derecelendirme (1= *Hiç*; 7 = *Çok*) kullanılmaktadır. Ölçekten hesaplanan yüksek puanlar, romantik ilişki kalitesindeki artışı temsil etmektedir. Sağkal ve Özdemir (2018), ARİKÖ'nün güvenilirlik katsayısını .86, test-tekrar test güvenilirlik katsayısını ise .81 olarak rapor etmişlerdir. Önceki ampirik araştırma sonuçları da (örn. Özdemir vd., 2021; Sağkal ve Özdemir, 2019) ARİKÖ'nün psikometrik özelliklerinin güçlü olduğunu desteklemiştir. Bu araştırmada, ARİKÖ için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,07; SRMR=,03; NFI=,98; CFI=,99; GFI=,97; AGFI=,93 olduğu belirtilmiştir.

Birlikte ebeveynlik ölçeği- doğum öncesi versiyonu'nun (BEÖ-DÖV) geliştirilme süreci

Bu çalışmada, Özdemir vd. (2021) tarafından geliştirilen Birlikte Ebeveynlik Ölçeği'nin (BEÖ) doğum öncesi versiyonu oluşturulmuş ve psikometrik özellikleri test edilmiştir. BEÖ, Birlikte Ebeveynlik Çatışması, Birlikte Ebeveynlik Anlaşması, Birlikte Ebeveynliğin Küçümsenmesi, Birlikte Ebeveynlik Desteği, Aile İlişkilerinin Ortak Yönetimi ve Birlikte Ebeveynlik İş bölümü olmak üzere toplam 6 boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 0-18 yaş aralığında çocukları bulunan çiftler tarafından doldurulabilmektedir. Ölçekteki maddelerin yanıtlanmasında 4'lü likert derecelendirme anahtarı (1 = *Bize hiç uygun değil*; 4 = *Bize tamamen uygun*) kullanılmaktadır. BEÖ için hem alt boyut puanları hem de toplam puan hesaplanabilmektedir. Özdemir vd. (2020) BEÖ'nün yapı geçerliğine ve ölçüt-dayanaklı geçerliğe sahip olduğunu raporlamışlardır. BEÖ'nün güvenilirlik katsayısının alt boyutlar için .87 ile .95 arasında değiştiği; toplam puan için .97 olduğu rapor edilmiştir. BEÖ'nün test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .95 olarak rapor edilmiştir (Özdemir vd., 2022). Mevcut araştırmada, BEÖ'nün doğum öncesi versiyonu oluşturulmuştur. Madde faktör yük değerleri yüksek maddeler dikkate alınarak her bir boyutta dörder madde olmak üzere toplam 6 boyuttan ve 24 maddeden oluşan bir ölçek formu hazırlanmıştır. BEÖ'deki maddeler doğum öncesi döneme uyarlanmıştır.

Veri analizi

Bu çalışmada, nicel verilerin analizleri için SPSS 25.0 ve AMOS 24.0 programları kullanılmıştır. Analizler öncesinde veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Veri tarama işlemleri veri setinde hatalı kodlamanın ve kayıp değerlerin bulunmadığını göstermiştir. Tek değişkenli uç değerleri tespit etmek için standardize edilmiş z-puanları hesaplanmış ve ± 3.29 kritik değeri dikkate alınmıştır. Veri setinde ± 3.29 kritik değerini aşan iki gözlem değeri veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerleri tespit etmek için Mahalanobis uzaklığı kareleri hesaplanmıştır. Veri setinde gözlem değerleri birbirinden ayırt edici



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.

Araştırma Makalesi / Research Paper

bir biçimde ayrı konumlanmadıkları için çok değişkenli uç değer tanımlaması yapılmamıştır. Dolayısıyla, analizler toplamda 170 gözlem değeri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Hedef ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı (temel bileşenler analizi ile maksimum değişkenlik döndürme tekniği) ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısının belirlenmesinde Kaiser'in (1970, 1974) özdeğer ölçütü ile Cattell'in (1966) yamaç birikinti grafiği kullanılmıştır. Hedef ölçeğin faktör yapısı belirlendikten sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılarak model veri uyumu değerlendirilmiştir. Model uyumunu değerlendirmek için ki-karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) hesaplanmıştır (Çokluk vd., 2010). Araştırmacılara (Çokluk vd., 2010) göre, $\chi^2/sd \leq 5$, $CFI \geq .90$, $TLI \geq .90$ ve $RMSEA \leq .08$ kabul edilebilir model uyumunu göstermektedir. Yapı geçerliği analizlerine ek olarak bu çalışmada, hedef ölçek ile ölçüt ölçme araçları (ABÖ, ARIKÖ ve AÇÖ) arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve ölçüt-dayanaklı geçerlik test edilmiştir. Son olarak, araştırmada güvenilirlik çalışması kapsamında hedef ölçme aracının, madde ayırt edicilik indeksleri, düzeltilmiş-madde toplam korelasyonları ile Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

İşlem yolu

Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınan etik kurul izni (26.12.2017 tarih ve 31906847/050.04.04-08/09 numaralı karar) ve Aydın İl Sağlık Müdürlüğü'nden alınan yasal izne dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırma proje kapsamında yürütüldüğü için etik kurul izinleri önceden alınmıştır ve uygulama süreci 2021 yılının temmuz ve ağustos aylarında tamamlanmıştır. Anne baba adaylarına ulaşmak için Aydın'da Aile Sağlığı Merkezleri, Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi ile Özel Kadın Doğum Poliklinikleri ziyaret edilmiştir. Poliklinik randevusu için gelen anne baba adaylarına bekleme salonlarında araştırma hakkında bilgi verilmiş; bilgilendirilmiş onam kapsamında bireyler araştırmaya katılıma davet edilmişlerdir. Uygulamalar, gizlilik ve gönüllülük ilkeleri doğrultusunda kâğıt-kalem testleriyle gerçekleştirilmiş ve yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür. Araştırmada, katılımcılara ödeme ya da ödüllendirme yapılmamıştır.

Bulgular

Betimsel istatistikler

Araştırmada, BEÖ-DÖV için hesaplanan toplam puanlar 49 ile 84 arasında ($Ort = 77.24$, $ss = 7.98$) değişmiştir. Korelasyon sonuçları, BEÖ-DÖV toplam puanı ile yaş arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı olduğunu ($r = .41$, $p = .000$) göstermiştir. BEÖ-DÖV toplam puanı ile evlilik süresi arasındaki korelasyonun ise anlamlı düzeyde olmadığı ($r = .00$, $p = .954$) belirlenmiştir. BEÖ-DÖV toplam puanları cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, BEÖ-DÖV toplam puanlarının anne ve baba adayları arasında anlamlı farklılık içermediğini göstermiştir ($F_{(1, 169)} = 2.102$, $p = .149$).



Yapı geçerliği sonuçları

Araştırmada, BEÖ-DÖV'ün faktör yapısını belirlemek amacıyla 24 maddelik ölçek Temel Bileşenler Analizine (TBA) tabi tutulmuştur. Bartlett Küresellik Testi sonucu, $\chi^2(231) = 2012.859$, $p < .001$, veri setinin TBA için yeterli olduğunu göstermiştir (Bartlett, 1954). Kaiser-Meyer-Olkin testi sonucu (KMO = .86), örneklemin analizler için yeterli büyüklükte olduğunu desteklemiştir. Analizlerde, özdeğeri 1'in üzerinde altı faktör belirlenmiştir (Kaiser, 1970). Yamaç birikinti grafiği de, benzer bir biçimde altı faktörlü yapıya işaret etmiştir (Cattel, 1966). Maksimum değişkenlik döndürme tekniği kullanılarak gerçekleştirilen analizlerde üç maddenin kuramsal açıdan farklı boyutlara yüklenmeleri nedeniyle üç madde analizlerden çıkarılmıştır. Altı faktörlü, 21 maddeli yapı toplam varyansın %71'ini açıklamıştır. Birinci faktör ("Birlikte Ebeveynlik Desteği" olarak isimlendirilmiş) 4 maddeyi (örn., Eşim, benim iyi bir anne/baba olacağımı bana hissettirecektir.) içermiş ve toplam varyansa %16.04 katkı sağlamıştır. İkinci faktör ("Birlikte Ebeveynlik Çatışması" olarak isimlendirilmiş) 4 maddeyi (örn. Çocuğumuza karşı tutumlarımız konusunda eşimle anlaşmazlıklar yaşayabileceğimizi düşünüyorum.) içermiş ve toplam varyansa %12.95 katkı sağlamıştır. Üçüncü faktör ("Aile İlişkilerinin Ortak Yönetimi" olarak isimlendirilmiş) 4 maddeyi (örn., Çocuğumuzun yanında, eşimle birbirimiz hakkında olumsuz şeyler konuşmamaya çalışacağımızı düşünüyorum.) içermiş ve toplam varyansa %12.29 katkı sağlamıştır. Dördüncü faktör ("Birlikte Ebeveynlik Anlaşması" olarak isimlendirilmiş) 3 maddeyi (örn., Çocuğumuzu nasıl yetiştireceğimiz konusunda, eşimle ortak hedeflere sahip olabileceğimizi düşünüyorum.) içermiş ve toplam varyansa %10.54 katkı sağlamıştır. Beşinci faktör ("Birlikte Ebeveynlik İş Bölümü" olarak isimlendirilmiş) 3 maddeyi (örn., Çocuğumuzu yetiştirme sürecinde, eşimle birbirimizin işini kolaylaştıracağımızı düşünüyorum.) içermiş ve toplam varyansa %10.21 katkı sağlamıştır. Son olarak, altıncı faktör ("Birlikte Ebeveynliğin Küçümsemesi" olarak isimlendirilmiş) 3 maddeyi (örn., Eşimin, benim anneliğimi/babalığımı küçümseyeceğini düşünüyorum.) içermiş ve toplam varyansa %8.70 katkı sağlamıştır (bkz. Tablo 1).

Tablo 1

BEÖ-DÖV maddeleri, faktör yük değerleri ve ortak varyans katsayıları (n = 170)

Faktörler	Maddeler	Faktör yükleri						h^2
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	
F1. Birlikte Ebeveynlik Desteği	M10	.86						.86
	M9	.85						.87
	M12	.81						.77
	M11	.78						.76
F2. Birlikte Ebeveynlik Çatışması	M5		.81					.71
	M7		.73					.70
	M6		.72					.72
	M8		.68					.61
F3. Aile İlişkilerinin Ortak Yönetimi	M22			.84				.75
	M21			.81				.72
	M23			.77				.69

Soyad, A. (2024). Birlikte ebeveynlik ölçeği - doğum öncesi versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 277-294.

DOI. 10.51460/baedb.1376834



Faktörler	Maddeler	Faktör yükleri						h ²
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	
	M24			.54				.53
	M1				.80			.81
F4. Birlikte Ebeveynlik Anlaşması	M2				.80			.78
	M4				.60			.63
F5. Birlikte Ebeveynlik İş bölümü	M19					.82		.75
	M20					.73		.70
	M18					.67		.67
F6. Birlikte Ebeveynliğin Küçümsenmesi	M14						.78	.68
	M13						.76	.65
	M16						.53	.51

Not. h² = Ortak varyans katsayısı

Tablo 1’de görüldüğü üzere, faktör yüklerinin birlikte ebeveynlik desteği boyutunda .78 ile .86; birlikte ebeveynlik çatışması boyutunda .68 ile .81; aile ilişkilerinin ortak yönetimi boyutunda .54 ile .84; birlikte ebeveynlik anlaşması boyutunda .60 ile .80; birlikte ebeveynlik iş bölümü boyutunda .67 ile .82 ve son olarak birlikte ebeveynliğin küçümsenmesi boyutunda .53 ile .78 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ortak varyans katsayılarının ise .51 ile .87 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

İkinci olarak, yapı geçerliği çalışması kapsamında, BEÖ-DÖV ‘nin altı faktörlü yapısının veri setine uyumu, Doğrulayıcı Faktör Analiziyle test edilmiştir. En çok olabirlik tahmin metodunun kullanıldığı analizde, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, altı faktörlü hipotez modelin veri setine uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2(183) = 352.531, p < .001, \chi^2/sd = 1.93, CFI = .90, TLI = .89, RMSEA = .07$ CI [.06, .09]). Analiz sonuçları incelendiğinde hem birinci hem de ikinci düzey parametre değerlerinin tümünün .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. En düşük faktör yükü, aile ilişkilerinin ortak yönetimi boyutunda .56 olarak tespit edilmiştir (BEÖ-DÖV, DFA faktör yükleri için bkz. Tablo 2).

Tablo 2
BEÖ-DÖV doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Faktörler/Maddeler	Standardize edilmiş faktör yükleri
Birlikte Ebeveynlik Anlaşması	
1. Çocuğumuzu nasıl yetiştireceğimiz konusunda, eşimle ortak hedeflere sahip olabileceğimizi düşünüyorum.	.882***
2. Çocuğumuzu yetiştirirken eşimle fikirlerimiz birbirine benzer olacaktır.	.782***
4. Eşimle çocuğumuz için neyin iyi neyin kötü olacağı konusunda hem fikir olabileceğimizi düşünüyorum.	.608***
Birlikte Ebeveynlik Çatışması	
5. Çocuğumuza karşı tutumlarımız konusunda eşimle anlaşmazlıklar yaşayabileceğimizi düşünüyorum.	.648***

Soyad, A. (2024). Birlikte ebeveynlik ölçeği - doğum öncesi versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 277-294.

DOI. 10.51460/baed.1376834



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Faktörler/Maddeler	Standardize edilmiş faktör yükleri
6. Anne babalık konusunda eşimle fikirlerimiz örtüşmeyebileceği için anlaşmazlık yaşayabileceğimizi düşünüyorum.	.816***
7. Çocuğumuzu nasıl yetiştireceğimiz konusunda eşimle zıtlılaşabileceğimizi düşünüyorum.	.793***
8. Birbirimizin anneliğine/babalığına müdahale edebileceğimiz için eşimle ilişkimizde çatışma yaşayabileceğimizi düşünüyorum.	.653***
Birlikte Ebeveynlik Desteği	
9. Eşim, benim iyi bir anne/baba olacağımı bana hissettirecektir.	.929***
10. Eşim, benim annelik/babalık becerilerimi takdir edecektir.	.931***
11. Eşim, annelik/babalık sürecinde ona destek olduğumu söyleyecektir.	.795***
12. Eşim annelik/babalık konusunda harcadığım çabayı takdir edecektir.	.741***
Birlikte Ebeveynliğin Küçümsemesi	
13. Eşimin, benim anneliğimi/babalığıma küçümseyeceğini düşünüyorum.	.565***
14. Eşimin, beni anne/baba olarak yeterli bulmayacağını düşünüyorum.	.614***
16. Çocuğumuzla bir aradayken eşimin benim anneliğime/babalığıma müdahale edeceğini düşünüyorum.	.674***
Birlikte Ebeveynlik İş bölümü	
18. Çocuğumuzu yetiştirme sürecinde, eşimle birbirimizin işini kolaylaştıracağımızı düşünüyorum.	.704***
19. Ailemizde, çocuğumuzla ilgili sorumlulukların paylaşımı adil olacaktır.	.670***
20. Ailemizde, çocuğumuzla ilgili görevlerin paylaşımından memnun kalacağımızı düşünüyorum.	.823***
Aile İlişkilerinin Ortak Yönetimi	
21. Çocuğumuzun yanında, eşimle birbirimiz hakkında olumsuz şeyler konuşmamaya çalışacağımızı düşünüyorum.	.770***
22. Çocuğumuzla ilgili tartışmalarımızı, çocuk yanımızdayken yapmayacağımızı düşünüyorum.	.802***
23. Çocuğumuzun önünde birbirimizle ters düşmemeye çalışacağımızı düşünüyorum.	.731***
24. Eşimle, çocuğumuzla ilgili tartışmalar yaşasak bile bu durumu çocuğa yansıtılmamaya çalışacağımızı düşünüyorum.	.558***

*** $p < .001$

Ölçüt-dayanaklı geçerlik sonuçları

Ölçüt dayanaklı geçerlik çalışması kapsamında, BEÖ-DÖV puanları ile AÇÖ, ABÖ ve ARİKÖ arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, BEÖ-DÖV toplam puanı ve alt boyut puanları ile AÇÖ, ABÖ ve ARİKÖ puanlarının beklenen yönde anlamlı olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 3). BEÖ-DÖV toplam puanı ile AÇÖ arasında orta düzeyde, negatif yönde ($r = -.44, p < .01$); BEÖ-DÖV toplam puanı ile ABÖ ($r = .57, p < .01$) ve ARİKÖ puanları ($r = .56, p < .01$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı korelasyonlar hesaplanmıştır. Bu bulgular, BEÖ-DÖV'ün ölçüt-dayanaklı geçerliğini desteklemiştir.

Soyad, A. (2024). Birlikte ebeveynlik ölçeği - doğum öncesi versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 277-294.

DOI. 10.51460/baebd.1376834



Tablo 3
BEÖ-DÖV ve ölçüt araçlar arasındaki korelasyon katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. BEA	-								
2. BEÇ	-.52**	-							
3. BED	.48**	-.38**	-						
4. BEK	.40**	.46**	-.44**	-					
5. BEİ	.44**	-.46**	.46**	-.33**	-				
6. AİOY	.37**	-.33**	.41**	-.36**	.41**	-			
7. BEÖ-DÖV	.72**	-.81**	.71**	-.68**	.69**	.66**	-		
8. AÇÖ	-.38**	.31**	-.31**	.21**	-.34**	-.34**	-.44**	-	
9. ABÖ	.45**	-.42**	.38**	-.56**	.30**	.35**	.57**	-.31**	-
10. ARIKÖ	.47**	-.42**	.33**	-.29**	.48**	.41**	.56**	-.57**	.37**

Not. BEÇ = Birlikte Ebeveynlik Çatışması; BEA = Birlikte Ebeveynlik Anlaşması; BEK = Birlikte Ebeveynliğin Küçümsenmesi; BED = Birlikte Ebeveynlik Desteği; AİO = Aile İlişkilerinin Ortak Yönetimi; BEİ = Birlikte Ebeveynlik İş bölümü; BEÖ-DÖV = Birlikte Ebeveynlik Ölçeği Doğum Öncesi Versiyonu Toplam Puanı; ABÖ = Aile Bütünlüğü Ölçeği; ARIKÖ = Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği; AÇÖ = Aile Çatışması Ölçeği; ** $p < .01$

Güvenirlilik sonuçları

Bu çalışmada, BEÖ-DÖV'nin altı faktörlü yapısı için alt boyutlarda Cronbach alfa katsayıları .64 ve üzerinde hesaplanmıştır (birlikte ebeveynlik çatışması ($\alpha = .82$), birlikte ebeveynlik anlaşması ($\alpha = .78$), birlikte ebeveynliğin küçümsenmesi ($\alpha = .64$), birlikte ebeveynlik desteği ($\alpha = .91$), aile ilişkilerinin ortak yönetimi ($\alpha = .80$) ve birlikte ebeveynlik iş bölümü ($\alpha = .77$)). BEÖ-DÖV toplam puanı için Cronbach alfa katsayısı ise .90 olarak hesaplanmıştır. Alt ve üst %27'lik gruplarda yer alan katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında, bu iki grubun madde puan ortalamalarının birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 4). Bu bulgu, BEÖ-DÖV'de yer alan maddelerin ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermiştir. BEÖ-DÖV için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .42 ile .69 arasında değişmiştir. Tüm bu bulgular, BEÖ-DÖV'ün güvenilir bir ölçme aracını olduğunu desteklemektedir.

Tablo 4
BEÖ-DÖV madde analizleri

Maddeler	Alt %27 (n = 46)		Üst %27 (n = 46)		t	p	R
	Ort	ss	Ort	ss			
M1	3.33	.79	4.00	.00	5.783	.000	.61
M2	3.11	.92	4.00	.00	6.539	.000	.54
M4	3.57	.69	4.00	.00	4.286	.000	.52
M5	2.83	.88	1.04	.21	-13.420	.000	.45
M6	2.74	.98	1.00	.00	-12.085	.000	.69
M7	2.61	.93	1.00	.00	-11.727	.000	.62
M8	2.35	1.06	1.02	.15	-8.414	.000	.54
M9	3.48	.66	4.00	.00	5.379	.000	.62
M10	3.39	.74	4.00	.00	5.544	.000	.63
M11	3.39	.74	4.00	.00	5.544	.000	.62
M12	3.41	.88	4.00	.00	4.504	.000	.50



Maddeler	Alt %27 (n = 46)		Üst %27 (n = 46)		t	p	R
	Ort	ss	Ort	ss			
M13	1.33	.79	1.00	.00	-2.798	.000	.42
M14	1.76	1.08	1.00	.00	-4.784	.000	.42
M16	2.07	.88	1.00	.00	-8.215	.000	.54
M18	3.41	.69	4.00	.00	5.806	.000	.59
M19	3.22	.79	3.96	.21	6.167	.000	.43
M20	3.26	.80	4.00	.00	6.259	.000	.57
M21	3.33	.84	4.00	.00	5.411	.000	.47
M22	3.28	.89	4.00	.00	5.492	.000	.45
M23	3.39	.80	3.98	.14	4.881	.000	.50
M24	3.37	.88	4.00	.00	4.868	.000	.45

Not. R = düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Özdemir vd. (2021) tarafından geliştirilen Birlikte Ebeveynlik Ölçeği'nin (BEÖ) doğum öncesi versiyonu oluşturulmuş ve yeni ölçeğin ve alt ölçeklerin güvenilirlik ve geçerliliği incelenmiştir. Sonuçlar, bir öz bildirim ölçeği olarak BEÖ-DÖV'ün, hamilelik sırasında ebeveyn adaylarında birlikte ebeveynliği çok boyutlu olarak geçerli ve güvenilir şekilde ölçümlemede kullanılabileceğini göstermiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinal yapısında olduğu gibi altı boyutlu bir yapısı olduğunu göstermiştir. Bu boyutlar birlikte ebeveynlik çatışması, birlikte ebeveynlik anlaşması, birlikte ebeveynliğin küçümsenmesi, birlikte ebeveynlik desteği, aile ilişkilerinin ortak yönetimi ve birlikte ebeveynlik iş bölümüdür. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ortaya çıkan bu altı boyutlu yapı için iyi bir model uyumu ortaya koymuştur. Özdemir vd. (2021) tarafından geliştirilen Birlikte Ebeveynlik Ölçeği'nin (BEÖ) doğum öncesi versiyonu olarak revize edilen ölçeğin psikometrik özellikleri orijinal ölçekle benzerlik göstermiştir. Orijinal ölçek altı boyut ve 46 madde içerirken, revize edilen form 21 madde ve altı boyuttan oluşmuştur.

Orijinal ölçek ile revize edilerek oluşturulan doğum öncesi versiyonunun yapı geçerliği açısından örtüşmesinin temel nedeni alanyazında da vurgulandığı gibi hamilelik sırasında çiftler gelecekteki ebeveynliklerine ve ortak ebeveynliğe dair zihinsel temsillerini oluşturmaya başlamalarıdır (Altenburger vd., 2014; Favez vd., 2013; Feinberg 2003; Mchale ve Rotman, 2007; Van Egeren, 2004). Çiftler, doğum sonrası için hem kendi ebeveynlik tutum ve davranışlarına hem de eşinin ebeveynliğine yönelik algı ve beklentilerini oluşturmaya başlamaktadırlar. Çocuklarını ilgilendiren konularda (örneğin çocuğa isim konması) hamilelik döneminde birlikte ebeveynliğin uyum boyutu açısından değerlendirmeler yapılabilmektedir. Benzer şekilde hamilelik döneminde iş bölümü açısından eşlerin birbirine ne kadar destek olduğu gelecekteki birlikte ebeveynlik davranışları açısından da fikirler verebilmektedir. Bu açılardan bakıldığında, öncelikle doğum sonrası birlikte ebeveynlik süreçleri için geliştirilmiş ölçek yapısının hamilelik süreci için de doğrulanması, sürpriz görünmemektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları, hamilelik döneminde oluşturulan gelecekteki birlikte ebeveynliğe dair zihinsel temsillerin, anne ve baba adayları arasında anlamlı farklılık içermediğini göstermiştir.

BEÖ-DÖV 'ün alt boyutları genel olarak güçlü iç tutarlılık değerleri sergilemiştir (α 'lar .64 ile .91 arasında değişmektedir). Sadece birlikte ebeveynliğin küçümsenmesi alt boyutu görece olarak daha Soyad, A. (2024). Birlikte ebeveynlik ölçeği - doğum öncesi versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 277-294.*
DOI. 10.51460/baebd.1376834



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.

Araştırma Makalesi / Research Paper

düşük iç tutarlık değerine sahiptir ($\alpha = .64$). Ölçeğin toplam puanı için elde edilen iç tutarlık değerinin de yüksek olduğu görülmektedir ($\alpha = .90$). Madde analizi sonuçları, alt ve üst %27'lik gruplarda yer alan katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar açısından iki grubun madde puan ortalamalarının birbirinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu da ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .42 ile .69 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu bulgular, BEÖ-DÖV'ün güvenilir bir ölçme aracını olduğuna dair kanıtlardır.

BEÖ-DÖV ayrıca iyi bir kriter geçerliliği ortaya koymuştur. Örneğin, BEÖ-DÖV toplam puanı ve alt boyut puanları ile aile çatışması ölçeği puanları arasında anlamlı ve negatif yönlü; BEÖ-DÖV toplam puanı ve alt boyut puanları ile aile bütünlüğü ve ilişki kalitesi ölçeği puanları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler hesaplanmıştır.

Bu çalışmanın bazı sınırlıkları da bulunmaktadır. Katılımcılardan sadece öz bildirim dayalı olarak veri alınması ve katılımın gönüllü doğası, sonuçlarda yanlılığına yol açmış olabilir. Çalışmaya katılmayı kabul edenler, hamilelik deneyiminden ve eşleri ile ilişkilerinden memnuniyet düzeyleri yüksek olanlar olabilir. Bu çalışma ilk bebeklerini bekleyen ve bir arada yaşayan çiftler üzerinde yürütülmüştür. Hem örneklem büyüklüğü açısından bu sayı temsiliyet gücü açısından sınırlıdır hem de ikinci ve daha sonrası gebelik döneminde olan çiftlerin deneyimlerini yansıtmayabilir. Gelecekteki çalışmalarda, kültürel ve gelişimsel farklılığı barındıran daha geniş anne baba adaylarının katılımıyla BEÖ-DÖV'ün psikometrik özellikleri yeniden incelenebilir. Güvenirlik analizleri için sadece iç tutarlığa ve madde analizlerine bakılmış, test-tekrar test verisi ile güvenirlik analizi desteklenememiştir. İç tutarlık değerleri ve madde analizi sonuçları ölçeğin güvenirliliğini desteklemekle birlikte sonuçlar test-tekrar test güvenirliliğinin eksikliği açısından değerlendirilmelidir.

BEÖ-DÖV, bir öz-bildirim ölçeği olarak, hamilelik sırasında birlikte ebeveynliğin çok boyutlu değerlendirmesinde kullanılabilir. BEÖ-DÖV, ebeveynliğe geçiş aşamasında birlikte ebeveynlik açısından olumsuz geçiş riski altında olan çiftleri belirlemek için hamilelik sırasında kullanılabilir. Bu sayede gelecekte olabilecek potansiyel ebeveynlik ve onunla ilişkili aile sorunlarına yönelik önleyici çalışmalar planlanabilir. BEÖ-DÖV, hamilelik sırasında birlikte ebeveynlik ile ilgili gelecekteki çalışmalarda kullanılabilir. BEÖ-DÖV, birlikte ebeveynliğin belirli boyutlarının belirlenmesi, doğum öncesi birlikte ebeveynlik, ilgili süreçler ve bunun bebek/çocuk gelişimsel sonuçları ve ebeveynler ve aile uyumu ile ilişkisi ile ilgili gelecek çalışmalarda kullanılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Altenburger, L. E., Schoppe-Sullivan, S. J., Lang, S. N., Bower, D. J., ve Kamp Dush, C. M. (2014). Associations between prenatal coparenting behavior and observed coparenting behavior at 9-months postpartum. *Journal of Family Psychology, 28*(4), 495.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844-850. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.844
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*(2), 245-276.
- Choi, J. K., Parra, G., ve Jiang, Q. (2019). The longitudinal and bidirectional relationships between cooperative coparenting and child behavioral problems in low-income, unmarried families. *Journal of Family Psychology, 33*(2), 203-214.
- Cowan, C. P. ve Cowan, P. A. (2000). *When partners become parents: The big life change for couples*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davies, P. T. ve Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin, 116*(3), 387-411.
- Dew, J., ve Wilcox, W. B. (2011). If momma ain't happy: Explaining declines in marital satisfaction among new mothers. *Journal of marriage and family, 73*(1), 1-12.
- Favez, N., Frascarolo, F., Lavanchy Scaiola, C., & Corboz-Warnery, A. (2013). Prenatal representations of family in parents and coparental interactions as predictors of triadic interactions during infancy. *Infant Mental Health Journal, 34*(1), 25-36.
- Feinberg, M. E. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: A framework for prevention. *Clinical Child & Family Psychology Review, 5*(3), 173-195.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting: Science and Practice, 3*(2), 95-131. doi: 10.1207/S15327922PAR0302_01
- Fincham, F. D. (1998). Child development and marital relations. *Child Development, 69*(2), 543-574. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06207.x
- Fletcher, G. J., Simpson, J. A. ve Thomas, G. (2000). The measurement of perceived relationship quality components: A confirmatory factor analytic approach. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(3), 340-354. doi: 10.1177/0146167200265007
- Gable, S., Belsky, J. ve Crnic, K. (1992). Marriage, parenting, and child development: Progress and prospects. *Journal of Family Psychology, 5*(3-4), 276-294. doi: 10.1037/0893-3200.5.3-4.276
- Gable, S., Belsky, J. ve Crnic, K. (1995). Coparenting during the child's 2nd year: A descriptive account. *Journal of Marriage and the Family, 57*(3), 609-616. doi: 10.2307/353916
- Goldberg, W. A., ve Michaels, G. Y. (1988). Conclusion: The transition to parenthood: Synthesis and future directions. In G. Y. Michaels ve W. A. Goldberg (Eds.), *The transition to parenthood: Current theory and research* (pp. 342-360). Cambridge University Press.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika, 35*(4), 401-415.
- Kelly, A. B., Mason, W. A., Chmelka, M. B., Herrenkohl, T. I., Kim, M. J., Patton, G. C., ... ve Catalano, R. F. (2016). Depressed mood during early to middle adolescence: A bi-national longitudinal study of the unique impact of family conflict. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(8), 1604-1613. doi: 10.1007/s10964-016-0433-2
- Kluwer, E. S. (2010). From partnership to parenthood: A review of marital change across the transition to parenthood. *Journal of Family Theory & Review, 2*(2), 105-125.

Soyad, A. (2024). Birlikte ebeveynlik ölçeği - doğum öncesi versiyonu (BEÖ-DÖV): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(1), 277-294.

DOI. 10.51460/baedb.1376834



- Kuersten-Hogan, R. (2017). Bridging the gap across the transition to coparenthood: Triadic interactions and coparenting representations from pregnancy through 12 months postpartum. *Frontiers in Psychology*, 8, 475.
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. socialization, personality, and social development* (s. 1-10) içinde. NewYork, NY: Wiley.
- McHale, J. P. (1995). Coparenting and triadic interactions during infancy: The roles of marital distress and child gender. *Developmental Psychology*, 31(6), 985-996.
- McHale, J. P., Kuersten-Hogan, R. ve Rao, N. (2004). Growing points for coparenting theory and research. *Journal of Adult Development*, 11(3), 221-234.
- McHale, J. P., ve Rotman, T. (2007). Is seeing believing?: Expectant parents' outlooks on coparenting and later coparenting solidarity. *Infant Behavior and Development*, 30(1), 63-81.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56(2), 289-302. doi: 10.2307/1129720
- Özdemir, Y., ve Sağkal, A. S. (2020). Ebeveynlik dansı: Birlikte ebeveynliğe ilişkin kuramsal ve ampirik bir derleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 428-444.
- Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Çakıroğlu Çevik, A. ve Gür, G. (2020). Türkiye'de birlikte ebeveynlik deneyimleri: Nitel bir çalışma. *Nesne*, 8(16), 43-68. doi: 10.7816/nesne-08-16-04
- Özdemir, Y., Sağkal, A. S., Salman-Engin, S., Şakiroğlu, M., & Çevik, A. Ç. (2021). Birlikte ebeveynlik ölçeği: ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 24(47), 40-58.
- Park, M., Unützer, J. ve Grembowski, D. (2014). Ethnic and gender variations in the associations between family cohesion, family conflict, and depression in older Asian and Latino adults. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 16(6), 1103-1110. doi: 10.1007/s10903-013-9926-1
- Ren, L., ve Xu, W. (2019). Coparenting and Chinese preschoolers' social-emotional development: Child routines as a mediator. *Children and Youth Services Review*, 107, 104549.
- Riggs, D. W., Worth, A., ve Bartholomaeus, C. (2018). The transition to parenthood for Australian heterosexual couples: expectations, experiences and the partner relationship. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 18(1), 1-9.
- Sağkal, A. S. ve Özdemir, Y. (2018). Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği'nin (ARİKÖ) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 22-40. doi: 10.21764/maeuefd.329888
- Sağkal, A. S. ve Özdemir, Y. (2019). Need satisfaction, partner attachment, and romantic relationship quality: A multiple mediation model. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 163- 180. doi: 10.18039/ajesi.520839
- Schoppe-Sullivan, S. J., Settle, T., Lee, J. K., ve Kamp Dush, C. M. (2016). Supportive coparenting relationships as a haven of psychological safety at the transition to parenthood. *Research in human development*, 13(1), 32-48.
- Stright, A. D. ve Bales, S. S. (2003). Coparenting quality: Contributions of child and parent characteristics. *Family Relations*, 52(3), 232-240. doi: 10.1111/j.1741-3729.2003.00232.x
- Teubert, D. ve Pinquart, M. (2010). The association between coparenting and child adjustment: A meta-analysis. *Parenting: Science and Practice*, 10(4), 286-307.
- Van Egeren, L. A., ve Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11(3), 165-178.
- Van Egeren, L. A. (2004). The development of the coparenting relationship over the transition to parenthood. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 453-477. doi: 10.1002/imhj.20019



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 277-294.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 277-294.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Von Klitzing, K., Simoni, H., Amsler, F., ve Bürgin, D. (1999). The role of the father in early family interactions. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health, 20(3), 222-237.*

Young, C., Roberts, R., ve Ward, L. (2020). Enhancing resilience in the transition to parenthood: a thematic analysis of parents' perspectives. *Journal of Reproductive and Infant Psychology, 39(4), 358-370.*


Zemp, M., Johnson, M. D., ve Bodenmann, G. (2018). Within-family processes: Interparental and coparenting conflict and child adjustment. *Journal of family psychology, 32(3), 299.*




2013 Okul Öncesi Eğitim Programına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of Preschool Teachers' Views on the 2013 Preschool Education Program

Sayfa | 295

Ahmet UYAR , Dr. Öğretim Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ahmet_uyar23@hotmail.com

Burcu KARAFİL , Öğretim Görevlisi Dr., Yalova Üniversitesi, burcu.karafil@yalova.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 11 Kasım 2023
Kabul tarihi - Accepted: 12 Mart 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, 2013 okul öncesi eğitim programının (OÖÖP) öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Elazığ ilinde aktif görev yapan 23 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmen görüşlerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri OÖÖP'nin güçlü yönlerini esneklik, çocukların gelişim aşamalarını dikkate alma, öğrenci merkezlik, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, öğrencilere çeşitli beceriler kazandırma, çoklu zekâ kuramına uygunluk, oyun temelli öğrenme, öğrenme merkezlerinin bulunması, ilerlemeci felsefeye uygunluk, içeriğin sarmal yapıda olması, aile katılımını destekleme, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına saygı gösterme şeklinde sıralamışlardır. Öğretmenler, öğrenme merkezlerinin oluşturulma imkânının olmaması, bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmaması, öğretmenlerin üzerindeki sorumlulukların fazla olması durumlarının OÖÖP'nin zayıf yönleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca programın öğrencilere saygı, sevgi, sorumluluk, dürüstlük, adalet, sabır, dostluk, özdenetim gibi birçok temel değeri kazandırdığını ifade etmişlerdir. Ancak, değerlerin, soyut kavramların, psikomotor becerilerin, yaratıcılık gerektiren becerilerin, özbakım becerilerinin ve duyuşsal becerilerin aktarılmasında zorluklar yaşandığını vurgulamışlardır. Son olarak, okul öncesi öğretmenleri OÖÖP'nin kazandırılması sürecinde yönetici, öğrenci, veli ve politika kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenler, Program Değerlendirme.

Abstract. This study aims to evaluate the 2013 Preschool Education Program (PEP) based on teachers' perspectives. The research employed a case study design. The study group consists of 23 preschool teachers actively working in Elazığ province, Türkiye. A semi-structured interview form was used to collect the teachers' opinions, and the data obtained were analyzed using content analysis technique. According to the research results, pre-school teachers listed the strengths of the curriculum as flexibility, consideration of children's developmental stages, student-centeredness, consideration of individual differences, imparting various skills to students, alignment with multiple intelligence theory, play-based learning, the presence of learning centers, alignment with progressive philosophy, the spiral structure of the content, supporting parental involvement, and respecting student interests and needs. The teachers identified the weaknesses of PSEC as the lack of opportunities for creating learning centers, inadequate consideration of individual differences, and excessive responsibilities on teachers. Additionally, it has been stated that the program instills various fundamental values in students, such as respect, love, responsibility, honesty, justice, patience, friendship, and self-discipline. However, they emphasized that there were difficulties in transferring values, abstract concepts, psychomotor skills, skills that require creativity, self-care skills, and emotional skills. Finally, pre-school teachers noted that there were challenges related to administrators, students, parents, and policies during the implementation of PSEC.

Keywords: Pre-school Education, Pre-School Teachers, Curriculum Evaluation.



Extended Abstract

Introduction. Pre-school education encompasses the educational phase from birth until the transition to primary education, playing a crucial role in shaping the future lives of children. This period encompasses the time during which children largely complete their physical, psycho-motor, socio-emotional, intellectual, and language development (Kök, Küçükoğlu, Tuğluk, and Koçyiğit, 2007). The pre-school period aims to develop children's language and social skills, critical cognitive skills (such as logical thinking and reasoning), physical skills (including gross and fine motor skills), and emotional skills. It also provides children with the opportunity to explore their surroundings and the world, promoting social skills, autonomy, and school readiness by encouraging social interaction with peers and teachers (Mahoney et al., 2021). Therefore, pre-school education holds significant importance in establishing a healthy foundation in the early stages of children's lives, developing cognitive abilities, imparting emotional skills, encouraging lifelong learning, and supporting academic success.

In recent years, there has been a significant effort in Turkey to expand and promote preschool education. This increase can be attributed to several factors. Firstly, the increase in female employment has required parents to participate more in the workforce, leading to an increased need for preschool education institutions that provide a safe and educational environment for children. Therefore, families tend to send their children to preschool education institutions (Aktan and Akkutay, 2014). Just like in other educational levels, preschool education is an ever-evolving and changing field. Therefore, it is of utmost importance to regularly evaluate preschool education programs and align them with the children's desires, needs, specific requirements of their current situations, and the country's overall educational policies (Çağlayan et al., 2022). For this purpose, evaluating the preschool education curriculum (PEC) and making necessary updates can enhance the effectiveness of the preschool education curriculum and, consequently, the preparation of more proficient teachers. In this context, the primary aim of this study is to assess the PEC based on the perspectives of preschool teachers.

Method. In this study, a qualitative research method was employed to gather the opinions of preschool teachers about the PEC. The research utilized the qualitative research approach, specifically adopting a case study design. The study group consists of preschool teachers currently working in the Elazığ province, Türkiye. In determining the teachers to be included in the study group, a typical case sampling method was utilized. The study included 1 male and 22 female teachers. In the study, a semi-structured interview form was used to collect the teachers' opinions. The interviews were conducted in September 2023. Content analysis technique was used for the analysis of the data obtained from the teacher interviews in the study.

Results. According to the research results, pre-school teachers listed the strengths of the curriculum as flexibility, consideration of children's developmental stages, student-centeredness, consideration of individual differences, imparting various skills to students, alignment with multiple intelligence theory, play-based learning, the presence of learning centers, alignment with progressive philosophy, the spiral structure of the content, supporting parental involvement, and respecting student interests and needs. Teachers identified the weaknesses of PSC as the lack of opportunities for creating learning centers, inadequate consideration of individual differences, and excessive responsibilities on Uyar, A. ve Karafil, B. (2024). 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 295-325.*
DOI. 10.51460/baebd.1389529



teachers. Additionally, pre-school teachers stated that PSC instills many core values in students, such as respect, love, responsibility, honesty, justice, patience, friendship, and self-discipline. However, they emphasized that there were difficulties in transferring values, abstract concepts, psychomotor skills, skills that require creativity, self-care skills, and emotional skills. Preschool teachers have indicated that the need for changes in the PEC arises due to changes in individuals' lifestyles, students coming to school with higher readiness, the requirement for technology use in the classroom, the development of new teaching methods, and the emergence of new teaching materials. They have mentioned that they encountered challenges related to administrators, students, parents, and policy during the process of implementing the PEC. Finally, they have provided recommendations for effective implementation of the PEC to teachers, administrators, and policymakers.

Discussion and Conclusion. Preschool teachers describing the positive features of the program contribute to the program's value and effectiveness. Therefore, continuously improving and enhancing the program can be a significant step in enhancing the quality of preschool education. In various studies, preschool teachers have expressed their views on the strengths of the PEC. For example, Köksal et al. (2016), in their study examining the thoughts of preschool teachers about the PEC, found that many teachers emphasized the positive aspects of the program. These positive opinions included the program's ease, flexibility, coverage of all developmental areas, the usefulness of parental involvement, and the advantage of learning centers for working with small groups. In addition to mentioning some positive aspects of the program, teachers have also drawn attention to the weaknesses of the program. Particularly, the inability to create learning centers and the insufficient consideration of individual differences stand out as shortcomings of the program. Furthermore, teachers have evaluated the high level of responsibility in implementing the program as a weakness. These results indicate that the program is successful in some areas but also suggest opportunities for improvement. Teachers have emphasized that the program especially contributes to instilling fundamental core values such as respect, love, responsibility, honesty, justice, patience, friendship, and self-control. These results demonstrate that PEC is not limited to academic knowledge transfer alone but also plays a critical role in developing children's character and social skills. Emphasizing these core values in the program can contribute to children behaving successfully and ethically in their future lives. Another study conducted by Kozikoğlu (2018) also supports similar results, finding that preschool teachers believe in the importance of imparting values such as respect, love, honesty, cooperation, sharing, responsibility, tolerance, and purity to children. Preschool teachers have indicated that various problems arise from administrators, students, parents, and policy-related issues. The prevalent view is that administrators do not provide the necessary support to teachers. Similarly, Can and Kılıç (2019) found findings suggesting that administrators do not provide the necessary support for kindergarten in preschool education.



Giriş

Okul öncesi eğitim, çocukların doğdukları andan itibaren başlayarak temel eğitime geçtikleri döneme kadar olan yılları içeren ve çocukların ilerleyen yaşamlarını önemli ölçüde etkileyen bir eğitim aşamasını ifade eder. Bu dönem, çocukların fiziksel, psiko-motor, sosyo-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı bir süreci içermektedir (Kök vd., 2007; Yalçın & Özkurt, 2021). Başka bir tanıma göre, okul öncesi eğitim, 0-6 yaş aralığındaki çocukların gelişimlerine odaklanan, bireysel ihtiyaçlarını karşılamak üzere sistemli, planlı ve zengin uyarıcı çevrelerin sunulduğu bir eğitim sürecidir (Ural & Ramazan, 2007). Bu eğitim süreci bir çocuğun sağlıklı gelişimi, bilişsel yeteneklerin geliştirilmesini, duygusal becerilerin oluşturulmasını, sürekli öğrenmeyi teşvik etmeyi ve akademik başarıyı desteklemeyi hedefleyen bir aşamadır (Pearce vd., 2019). Çocuğun öğrenme potansiyelinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının ve bilişsel becerilerinin en hızlı geliştiği ve şekillendiği bu dönem, gelişimin birbirleriyle ilişkili ve paralel olarak gerçekleştiği kritik bir süreçtir (Köksal vd., 2016). Bununla birlikte çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak zengin uyarıcı çevreler sunan ve bu çevreler aracılığıyla çocukların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özelliklerine uygun şekilde yönlendiren bir eğitim sürecini ifade etmektedir (Oğuzkan & Oral, 1997). Bu nedenle okul öncesi eğitim, çocukların yaşamlarının erken dönemlerinde sağlıklı bir temel oluşturarak bilişsel becerilerini geliştirmelerine ve akademik başarılarını desteklemelerine yardımcı olur.

Okul öncesi eğitimin çeşitli amaçları vardır. Bu eğitim türünün genel amacı, çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini desteklemek, onları ilkökula hazırlamak, olumsuz çevresel faktörlerden etkilenen çocuklar için ortak bir eğitim deneyimi sunmak ve çocukların dil becerilerini doğru ve etkili bir şekilde geliştirmelerini sağlamaktır (MEB OÖEP, 2013, s.10). Eğitim hayatının temel taşı olan bu süreç, bireylerin kişisel gelişimine katkı sağlamanın yanı sıra (Davis, 2009; Nores & Barnett, 2020), toplumsal adaletin sağlanmasında, bireylerin yeteneklerini geliştirmelerinde ve toplumsal eşitsizlikleri azaltmada önemli bir işlev üstlenir (Bogard & Takanishi, 2005). Çocukların kişiliklerinin şekillendiği, temel yaşam becerilerini kazandığı, yeteneklerini geliştirdiği, öğrenme kapasitelerinin arttığı ve hatta beyin fonksiyonlarının etkilendiği bu dönemi çocukların verimli, sağlıklı, etkili ve mutlu bir şekilde geçirmesi son derece önemlidir. Okul öncesi dönem, çocukların akademik yaşamlarını etkilerken onların ilkökula başarılı bir şekilde geçiş yapmalarına yardımcı olur (Ocak, Özer & Karakuyu, 2023). Ayrıca, çocukların nitelikli, sağlıklı ve istenen davranışlara sahip bireyler olarak yetişmelerine de katkı sağlar. Dolayısıyla, okul öncesi dönem, çocukların gelecekteki başarılarını ve yaşamlarını şekillendiren temel bir evredir (Aslanargun & Tapan, 2011; Erkan & Kırca, 2010; Yaşar & Aral, 2010).

Okul öncesi dönem çocukların dil ve sosyal becerilerini, kritik bilişsel (örneğin mantıksal düşünme ve akıl yürütme), fiziksel (örneğin büyük ve ince motor beceriler) ve duygusal becerileri geliştirmeyi amaçlar. Aynı zamanda çocuklara çevrelerini ve dünyayı keşfetme fırsatı sunar, arkadaşları ve öğretmenleriyle sosyal etkileşimi teşvik ederek sosyal becerileri, özerkliği ve okula hazır olma yetilerini geliştirmeye yardımcı olur (Mahoney vd., 2021). Dolayısıyla, bu dönemin çocukların gelişimine ve eğitimine olan katkısı büyük önem taşır ve onları başarılı ve dengeli bireyler olarak yetiştirmeyi destekler. Eğitimin başlangıcı olan okul öncesi eğitim, bireylerin yaşam boyu gelişiminde önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte (Davis, 2009), toplumsal adaletin sağlanmasında da önemli bir



rol oynar (Bogard & Takanishi, 2005). Okul öncesi eğitimin erken yaşlarda başlaması çocukların bilişsel ve bilişsel olmayan becerilerinin gelişmesine de olanak sağlar (Nores & Barnett, 2020). Sonuç olarak, bireylerin yaşam boyu gelişiminde kritik bir rol oynayan okul öncesi eğitim, çocukların hazır bulunuşluk seviyelerine ulaşmaları ve öğrenmeye en açık oldukları kritik bir dönemi ifade eder. Bu nedenle, bu eğitimin önemi göz ardı edilmemeli ve çocukların sağlıklı gelişimleri için yatırım yapılmalıdır.

Sayfa | 300

Türkiye’de son yıllarda okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma konusundaki çabalar göze çarpmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı verilerine göre, 2022-2023 okul öncesi eğitimde 5 yaşta okullaşma oranı %99,9’a çıkmıştır (Özer, 2023). Bu artışın birkaç etkenle ilişkilendirilmesi mümkündür. Özellikle son yıllarda, kadın istihdamının artması, anne-babaların çalışma hayatına daha fazla katılmasını gerektirmiş ve bu da çocukların güvenli ve eğitici bir çevrede olmalarını sağlayan okul öncesi eğitim kurumlarına olan ihtiyacı artırmıştır. Bu nedenle, aileler çocuklarını okul öncesi eğitim kurumlarına gönderme eğiliminde olmaktadır (Aktan & Akkutay, 2014). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 12 yıllık zorunlu eğitim genelgesinde okul öncesi eğitimde %100 okullaşma oranına ulaşılması hedefi belirlenmiş, bu da okul öncesi eğitimi alandaki çaba ve yatırımların artırılmasını sağlamıştır. Bu hedef, çocukların daha erken yaşlarda eğitim almalarını teşvik etmektedir (MEB, 2012). Bu gelişmelerin yanı sıra 11. Kalkınma Planı’nın eğitim ile ilgili kısmında yer alan Erken Çocukluk Eğitimine yönelik de çeşitli politikaların yer aldığı görülmektedir. İlgili planda “*Erken çocukluk eğitiminde 5 yaş zorunlu eğitim kapsamına alınacak, esnek zamanlı ve alternatif erken çocukluk eğitim modelleri oluşturulacak; bu amaçla ihtiyaç duyulan ilave derslikler yapılacaktır.*” (On Birinci Kalkınma Planı, 2019) ifadesine yer verilmiştir. 20. Milli Eğitim Şûra’sı kararlarında beş yaş okullaşma oranının kısa vadede %100’e çıkarılabilmesi için, gerekli olan fiziki, insan kaynakları ve maliyetlerin sağlanmasının önemli olduğu, 3-4 yaş grubu için eğitime erişim imkanlarının artırılması gerektiği, daha erken yaşlarda (0-3 yaş), kapsamlı, bütünsel ve entegre bir yaklaşımla erken çocukluk eğitimine ve bakım hizmetlerine ulaşımı sağlamak için çaba harcanması gerektiği, dezavantajlı bölgeler ve gruplar için de okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak amacıyla, bölge ve ailelerin ihtiyaçlarına yönelik çeşitli modellerin geliştirilmesi gerekliliği şeklinde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasını amaçlayan kararlara yer verilmiştir (MEB, 2021). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nde de Erken Çocukluk Eğitimine ilişkin hedeflere yer verilmiştir. İlgili belgede 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınacağı belirtilmiştir (MEB, 2023). Sonuç olarak, Türkiye’deki okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması çabaları, çocukların daha iyi bir başlangıç yapmalarını ve toplumun daha eşitlikçi bir yapıya doğru ilerlemesini desteklemektedir. Bu alandaki çalışmaların artırılması ve hedeflenen %100 okullaşma oranına ulaşılması, ülkenin gelecekteki nesillerini daha donanımlı ve başarılı bireyler olarak yetiştirmek için kritik bir adımdır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amacı ve görevleri milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak çeşitli unsurları içermektedir. Bu amaçlar, a) çocukların beden, zihin ve duygularını geliştirmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, b) onları ilkökula hazırlamak, c) şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak, ve d) çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak şeklindedir (MEB, 2013). 2023 Eğitim Vizyonu’na göre, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okul öncesi eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltma amacıyla önemli hedefler belirlemiştir. Bu hedefler arasında, okul öncesi eğitimin daha geniş bir kitleye erişilebilir hale getirilmesi, evrensel kalite standartlarının oluşturulması ve dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper

eğitim kalitesinin artırılması bulunmaktadır (Eroğlu & Şimşek, 2021). Belirtilen bu amaçlara ve temel ilkelere ulaşılmasında hazırlanan öğretim programları önemli bir rol oynamaktadır. Kaliteli bir okul öncesi eğitim programına katılmak çocukların gelişimine ve gelecekteki başarılarına katkı sağlamaktadır. (Moore vd., 2015; Yoshikawa vd., 2016). Özellikle yoksulluk içerisinde yaşayan çocuklar, sosyal etkileşim ve eğitim fırsatları açısından dezavantajlı olma eğilimindedirler. Bu dezavantajlı durum, uzun vadeli gelişimsel sorunlara yol açabilir (Barnett vd., 2008). Ancak, nitelikli okul öncesi eğitim programları, bu tür dezavantajları azaltabilir (Siraj-Blatchford, 2004). Bu nedenle, kaliteli bir okul öncesi eğitim programına erişim, her çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olabilir.

Tüm eğitim programları, eğitim bilimlerindeki ilerlemeleri ve değişen çağın ve çocukluğun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak zaman içinde yeniden gözden geçirilmesi gereken bir süreç içerir (Snow & Van Hemel, 2008). Programların tasarlanması sürecinde ihtiyaçların tanımlanması, önceki programlardan alınan geri bildirimlerin göz önüne alınması, mevcut eğitim sisteminin işleyişi üzerindeki eksikliklerin teşhis edilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesi için yapılacak değişiklikler konusundaki araştırmalar büyük bir öneme sahiptir (Yıldırım, 2013). Okul öncesi eğitim de diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi, sürekli gelişen ve değişen bir alandır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarının düzenli olarak değerlendirilmesi ve çocukların istekleri, ihtiyaçları, buldukları durumun özel gereksinimleri ve ülkenin genel eğitim politikalarıyla uyumlu hale getirilmesi son derece önemlidir (Çağlayan vd., 2022). Okul öncesi eğitim programlarının sürekli olarak güncellenmesi, bu programların çocukların gelişimine maksimum katkı sağlamalarını ve çağın gereksinimlerine cevap vermelerini sağlar. Bu güncellemeler, eğitim bilimleri ve pedagoji alanındaki en son araştırma bulguları ve en iyi uygulamaları içermelidir. Böylece çocukların kişilik gelişimini desteklemek, özgüvenlerini inşa etmek ve yaşam boyunca başarılı olmalarını sağlamak için daha etkili bir şekilde tasarlanmış programlar oluşturulabilir (MEB, 2013). Bu bağlamda Türkiye’de okul öncesi eğitim programı geliştirme çalışmaları 1952 yılından itibaren geliştirilerek devam etmektedir. 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programı, alanındaki son gelişmeleri ve uzun süreli bir çalışma ile bir araya getiren öğretmenler ve akademisyenlerden oluşan büyük bir ekibin ürünüdür. Bu program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sağlıklı büyümelerini, bütüncül gelişimlerini desteklemeyi ve ilkokula hazır olmalarını sağlamayı amaçlayan kapsamlı bir yaklaşım sunar. Bu program, çocukların gelişim yetersizliklerini önlemeyi hedefler ve onların zengin öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak tanır (Başaran & Ulubey, 2018; MEB, 2013).

Program değerlendirme, programın etkililiğine yönelik uygun ölçme araçları, programın etkililiğine ilişkin veriler toplama, bu verileri analiz etme ve programın etkililiğine dair yorumlama sürecini ifade eder (Erden, 1998). Elde edilen bulgular, program hedeflerinin gerçekleşme düzeyini test etmek için kullanılır (Ertürk, 2013). Her bir programın hazırlanmasının ardından, programın belirlenen amaçları ve bireysel toplumsal ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığını belirlemek için bir değerlendirme yapmak gereklidir. Bu değerlendirme sonuçları, programdaki eksiklikleri belirlemek amacıyla kullanılır. Ekiz (2003), herhangi bir eğitim değişikliğinin başarısının büyük ölçüde nasıl algılandığı ve uygulandığına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, programlardaki yeni değişikliklerin etkililiğini belirlemeye yönelik her girişim, bu değişiklikleri deneyimleyen öğretmenleri içermelidir. Dolayısıyla, program değerlendirme çalışmalarında öğretmenler öncelikli olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretim programının öğretmen

Uyar, A. ve Karafil, B. (2024). 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 295-325.*
DOI. 10.51460/baebd.1389529



görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Öğretmenler, eğitim programlarının etkili bir şekilde çalışıp çalışmadığını değerlendirme konusunda önemli bir perspektife sahiptir. Onların geri bildirimleri, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve bu doğrultuda iyileştirmeler yapmak adına değerlidir. Bu çalışma, Türkiye’de uygulana okul öncesi eğitim programının etkinliği hakkında bilgi sağlayarak, ilgili politikalarda ve programlarda gerekli değişiklikleri teşvik edebilir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) OÖÖP’nin güçlü yönlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2) OÖÖP’nin zayıf yönlerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 3) OÖÖP’nin kazandırdığı değerlere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 4) OÖÖP’nin öğretimi sürecinde aktarılmasında zorluk çekilen beceri ve öğeler nelerdir?
- 5) OÖÖP’nin değişimine duyulan ihtiyaç konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
- 6) OÖÖP’nin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 7) OÖÖP’nin etkili uygulanması için öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin 2013 OÖÖP konusundaki görüşlerini anlamak amacıyla nitel bir araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, günlük yaşamda farkında olduğumuz ancak genellikle yeterince derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olgulara odaklanan bir desen türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Ayrıca, fenomenoloji, günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayış elde etmemize katkı sağlar (Patton, 2005). Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi öğretim programına dair düşünce ve deneyimlerinin incelenmesi ve anlaşılması amaçlandığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Çalışma grubu Elâzığ merkezindeki sosyoekonomik açıdan benzer özelliklerdeki okullarda 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında, çalışma grubuna dahil edilecek öğretmenlerin seçiminde tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme, evrendeki birçok benzer durum arasından seçilen örneklerin, incelenen olayı anlama ve açıklama yeteneğine sahip olduğu bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2005). Bu bağlamda, tipik durum örnekleme, evreni temsil etme kapasitesine sahip ve evrenden farklılaşmayan özelliklere sahip bireylerin çalışma grubuna dahil edildiği bir örnekleme yöntemidir (Marshall & Rossman, 2014). Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin betimsel veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait betimsel veriler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Sınıf Mevcudu	Hizmet Yılı
Ceren	Kadın	39	22	16
Hale	Kadın	28	13	5



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Fatma	Kadın	35	15	10
Seda	Kadın	32	16	9
Ayla	Kadın	23	20	1
Cansu	Kadın	26	23	4
Necla	Kadın	40	16	18
Eda	Kadın	26	17	4
Figen	Kadın	35	15	12
Akın	Erkek	28	15	3
Sümeyye	Kadın	40	23	20
Aslı	Kadın	33	18	10
Deniz	Kadın	32	23	9
Esmâ	Kadın	26	16	4
Hatice	Kadın	32	18	9
Öznur	Kadın	45	15	22
Bircan	Kadın	31	24	8
Sude	Kadın	28	25	3
Tuba	Kadın	24	25	2
Sena	Kadın	32	21	8
Sultan	Kadın	33	5	11
İrem	Kadın	28	18	4
Sevcan	Kadın	41	12	7

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmaya 1 erkek ve 22 kadın öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin öğretim sürecini yürüttüğü sınıf mevcutlarının genellikle 15-20 civarında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 9’unun 1-5 yıl, 8’inin 6-10 yıl, 2’sinin 11-15 yıl, 4’ünün 15 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Çalışmada öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşme formunun oluşturulmasında araştırmanın amacı, ilgili literatür ve yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirme ilkeleri (Yıldırım & Şimşek, 2018) dikkate alınmıştır. Öncelikle taslak görüşme formu hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. İki nitel araştırmalarda, üçü eğitim programları ve öğretim alanında, biri ölçme değerlendirme alanında, biri Türkçe eğitimi alanında uzman olan akademisyenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda görüşme formunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı soruların çıkarılması, bazı soruların güncellenmesine karar verilmiştir. Son olarak görüşme formu kullanılarak üç öğretmen ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonunda anlaşılır olmayan ya da farklı anlaşılan soruların olmadığı tespit edilmiştir. Görüşme formunun son halinde dört adet betimsel (cinsiyet, yaş, sınıf mevcudu, hizmet yılı), yedi adet öğretim programlarına yönelik soru olmak üzere 11 soru yer almaktadır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Veri toplama süreci

Çalışmada öğretmenlerin OÖÖP hakkındaki görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma öncesinde etik kurul başvurusu yapılmış ve çalışmanın etik olarak uygun olduğuna yönelik Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nden 14/09/2023 tarih 304459 sayı numaralı belge alınmıştır. Görüşmeler çalışmanın birinci yazarı tarafından 2023 Eylül ayında sekiz okulda gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerine öğretim sürecindeki etkinliklerin aksatılmadan öğretmenlerle görüşme yapılacağına yönelik bilgi verilmiş ve yöneticilerin izinleri alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce öğretmenlerle iletişime geçilmiş ve görüşme için randevu talep edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullardaki derslerin bitmesiyle birlikte 13 öğretmenle öğretmenler odasında dokuz öğretmenle sessiz bir sınıfa geçilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce öğretmenlere OÖÖP hakkında genel bilgi verilmiştir. Görüşme verileri öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Çalışmada öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği; belirli kurallar dâhilinde bir metinde yer alan içeriğin özünü en iyi yansıtacak biçimde sözcük ya da sözcük gruplarının tema, kategori ve kod biçiminde sunulduğu bir tekniktir (Büyüköztürk, vd., 2020). İçerik analizinde temel amaç görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin açıklanabileceği kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaca ulaşmak için veriler derinlemesine incelenmekte ve kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda görüşme sonucunda öğretmenlerden elde edilen veriler yazıya dökülmüştür. Veriler öncelikle anlamlı bölümlere ayrılmış ve bu bölümlere tanımlayıcı kodlar verilmiştir. Bir sonraki aşamada bu tanımlayıcı kodların ortak yönleri belirlenmiş ve belli kategoriler altında toplanmıştır. Oluşturulan bu kategorilerden ortak olanlar ise temalar altında toplanmıştır. Son aşamada tema, kategori ve kodlar incelenmiştir. Bu aşamada; kodların doğruluğu, temaların doğruluğu, kodların uygun tema altında olup olmadığı kontrol edilmiş, gerekli değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen kavramlar tema, kategori, kod, frekans (f) gibi veriler diyagramlar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmenlere görüşmeciler kodları verilmiş öğretmenlerin gerçek isimleri kullanılmamıştır. Öğretmenler için Ceren, Hale, Fatma....., Sevcan kod isimleri kullanılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

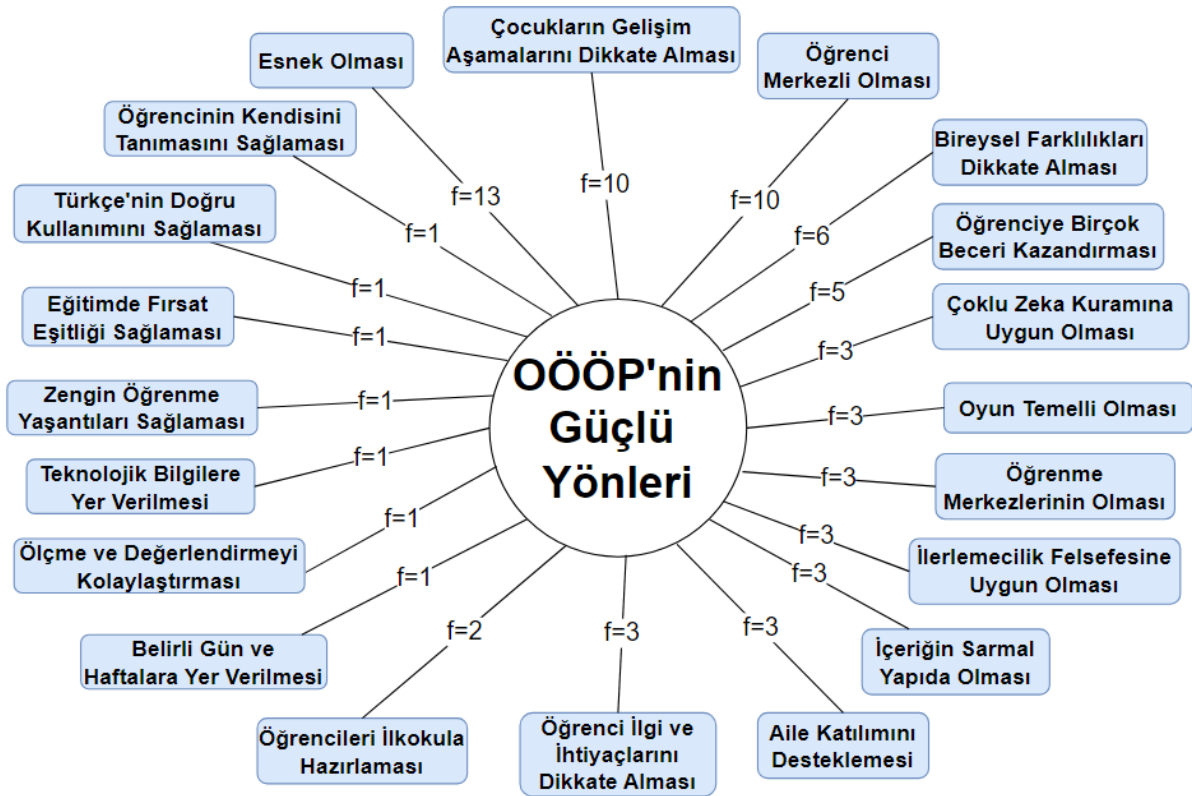
Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve formun kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmıştır. Görüşmeler çalışmaya katılım sağlamaya gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapmayı kabul etmeyen öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmemiştir. Çalışmada aktif olarak görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere görüşmeler öncesinde OÖÖP hakkında genel bilgi verilmiştir. Görüşmelere ait veriler öğretmenlerin izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Görüşmeciler öğretmenlerle uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Çalışmada öğretmen görüşlerinden

bazılarına doğrudan alıntı yapılarak bulgular bölümünde yer verilmiştir. Çalışmanın verileri iki ayrı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve bulgular karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonrası araştırmacıların analiz sonuçları arasında uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bu hesaplama sonucunda iki ayrı araştırmacının bulgularının uyum yüzdesi % 93 olarak hesaplanmıştır. Bu karşılaştırma sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek uyumsuzluk gösteren bulgular üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler yazıya aktarılırken cümle yapılarında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Yazıya aktarılan ses kayıtları yeniden dinlenip bir eksiklik veya yanlışlık olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde OÖÖP hakkında okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. OÖÖP'nin güçlü yönlerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. OÖÖP'nin güçlü yönleri

Okul öncesi öğretmenleri OÖÖP'nin güçlü yönlerini; esnek olması, çocukların gelişim aşamalarını dikkate alması, öğrenci merkezli olması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenciye birçok beceri kazandırması, çoklu zekâ kuramına uygun olması, oyun temelli olması, öğrenme



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper

merkezlerini olması, ilerlemecilik felsefesine uygun olması, içeriğin sarmal yapıda olması, aile katılımını desteklemesi, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması şeklinde sıralamıştır.

Tuba öğretmen OÖÖP'nin esnek olmasının, aile katılımını desteklemesinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasının, çocukların gelişim aşamalarının dikkate alınmasının, öğrenci merkezli olmasının güçlü yönleri olduğunu "2013 yılında uygulamaya konulan okul öncesi öğretim programının güçlü yanı aile katılımı ile birlikte çocukların aileleriyle birlikte hem eğlenip hem öğrenmesidir. Aileler etkinliklere dâhil oldukça çocukların okula uyum süreci kolaylaşmakla birlikte ebeveynler okulda farklı öğretim yöntem ve tekniklerin görüp evde de bu yöntemlerin kullanabilir. Aynı zamanda programın esnek oluşu her öğrencinin farklı yönlerini geliştirmesi ve desteklemesinde son derece önemlidir. Çocuk merkezli olması öğrencilerin gelişim özelliklerini farklılıklarını ön planda tuttuğunu gözler önüne sermektedir." sözleriyle belirtmiştir.

Sude öğretmen OÖÖP'nin birçok beceriyi kazandırmasının güçlü yönü olduğunu "Çocukların yaratıcı, girişken, sorgulayıcı, kendini rahatça ifade edebilen, başkalarının görüşlerine açık bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktadır. Bunun yanı sıra çocuğun fiziksel ve sağlıklı ilgili becerilerinin geliştirmekte sosyal ve duygusal sağlığın gelişimine yardımcı olan; iç denetimini, merakını, doğallığını ve kendine güvenine teşvik etmek, kavramsal ve sözel becerilerine eğitimi ile çocuğun bilişsel gelişimini desteklemek ve becerilerini zenginleştirmek, çocuğun o andaki ve gelecekteki öğrenme çabaları ve tüm gelişimi için güven yaratan başarı beklentisini oluşturmak, çocukta ve ailede değerli ve itibarlı olduklarının duygusunu yaratmaktır" cümleleriyle belirtmiştir.

Esma öğretmen OÖÖP'nin esnek ve oyun temelli olmasının güçlü yönleri olduğunu "Bir kere esnek olması, bir de oyun temelli olması güçlü özelliklerindedir. Özellikle oyun temelli olması bence en güçlü özelliğidir." sözleriyle ifade etmiştir. Sultan öğretmen öğrenme merkezlerinin OÖÖP'nin en güçlü yönlerinden biri olduğunu "Özellikle bu merkezlerin öğrenme merkezlerinin çocukların öğrenmelerini kolaylaştırdığı, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdi. Küçük gruplar halinde öğrenmeye katkı sağladı. Merkezlerin var olması ve bu merkezlerin sadece sınıflarla baz alınmaması aynı zaman da çevreden de çevrenin de merkezler şeklinde uyarlanması programın güçlü yönlerinden diye düşünüyorum." cümleleriyle belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin OÖÖP'nin güçlü yönlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi öğretim programının birçok olumlu yönünü takdir ettiğini göstermektedir. Esneklik, çocuk gelişimini gözetme, öğrenci merkezli yaklaşım, bireysel farklılıklara saygı, çeşitli becerilerin kazandırılması ve çoklu zekâ kuramına uygun olma gibi özellikler, programın zenginliğini ve çeşitliliğini yansıtmaktadır. Ayrıca, oyun temelli öğrenme, öğrenme merkezlerinin kullanımı, ilerlemecilik felsefesine uygunluk, sarmal yapıdaki içerik, aile katılımını teşvik etme ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlılık gibi özellikler, programın etkili bir pedagojik yaklaşım sunduğuna işaret etmektedir. Bu değerlendirmeler, okul öncesi öğretmenlerinin programın kalitesini yükseltici özelliklerini takdir ettiğini göstermektedir. OÖÖP'nin bu güçlü yönlerine karşın zayıf yönlerinin de olabileceği düşünülmektedir. OÖÖP'nin zayıf yönlerine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. OÖÖP'nin zayıf yönleri

Okul öncesi öğretmenleri OÖÖP'nin zayıf yönlerini; öğrenme merkezlerinin oluşturulma imkânının olmaması, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, öğretmen sorumluluğunun fazla olması şeklinde ifade etmiştir.

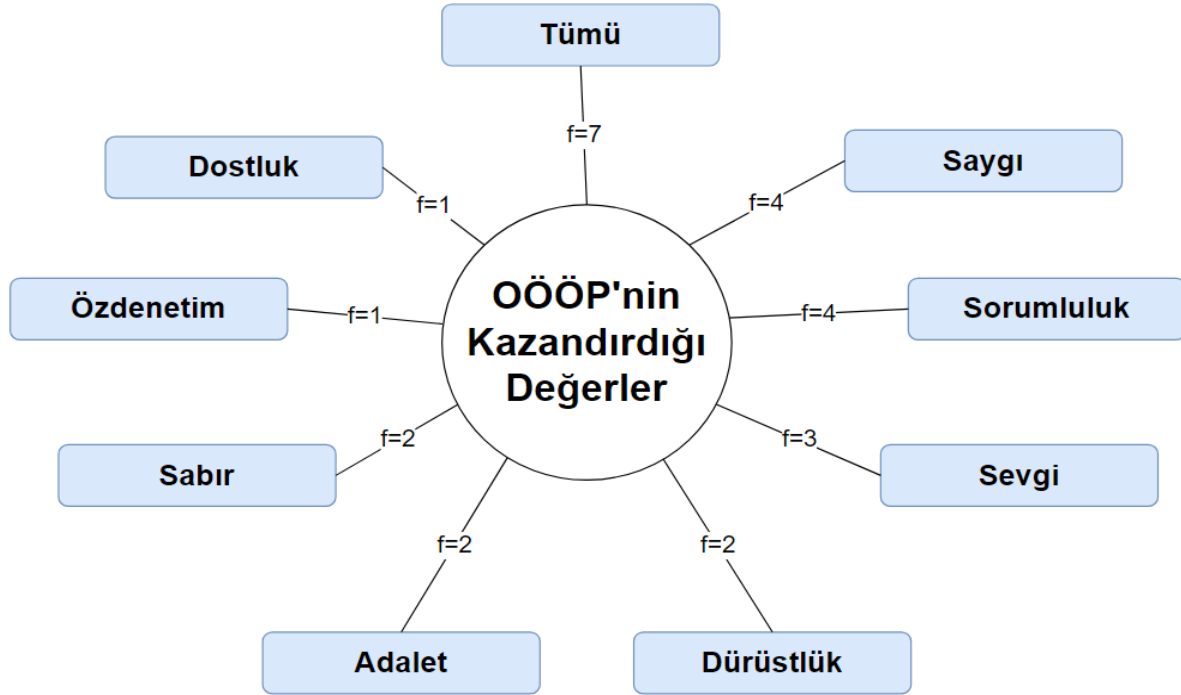
Hatice öğretmen öğrenme merkezlerinin oluşturulma imkânının olmamasının OÖÖP'nin zayıf yönü olduğunu "Programda yer alan öğrenme merkezlerini reel hayatta oluşturmak zordur. Çoğu okulda imkân ve olanaklar doğrultusunda köşe oluşturma yetersiz kalmaktadır." sözleriyle vurgulamıştır.

Aslı öğretmen OÖÖP'nin zayıf yönünün bireysel farklılıkların dikkate alınmaması olduğunu "Aslında program güzel bir program öğrenci merkezli öğrenci odaklı hazırlanmış etkinlikler ama daha bireyselleştirilmiş etkinlikler olabilir daha çok öğrenciyi baz alan öğrencinin gelişim farklılıklarını göz önüne alan bireyselleştirilmiş amaçlar kazanımlar olabilir" cümleleriyle belirtmiştir.

Seda öğretmen OÖÖP'nin zayıf yönünün öğretmenlere yüklenen sorumluluğun fazla olması olduğunu "Yeni programda eski programa oranla öğretmenin de kendini hazırlaması gerekiyor ve öğrencinin üzerinde kazandırdığı kazanımı önce öğretmenin kendisinin kazanması gerekiyor ki bunu öğrenciye daha iyi aktarabilmesi lazım. Her program değiştiğinde önce öğretmenin kendini yinelemesi daha sonra da öğrenciye aynı şekilde programın aktarılması ve bu zengin öğrenme geçişlerinde sağlıklı büyümelerini bütünsel gelişim alanlarını destekleyerek çocuğa yansıtabileceğimiz her kazanımın gelişimsel evresine tartmamız gerekiyor." sözleriyle ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin bu görüşleri programın uygulanabilirliğini artırmak, programı bireysel farklılıklara daha duyarlı hale getirmek ve öğretmen yükünü dengelemek adına programın Uyar, A. ve Karafil, B. (2024). 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 295-325.
DOI. 10.51460/baebd.1389529

revizyonu veya desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. OÖÖP'nin kazandırdığı değerlere yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. OÖÖP'nin kazandırdığı değerler

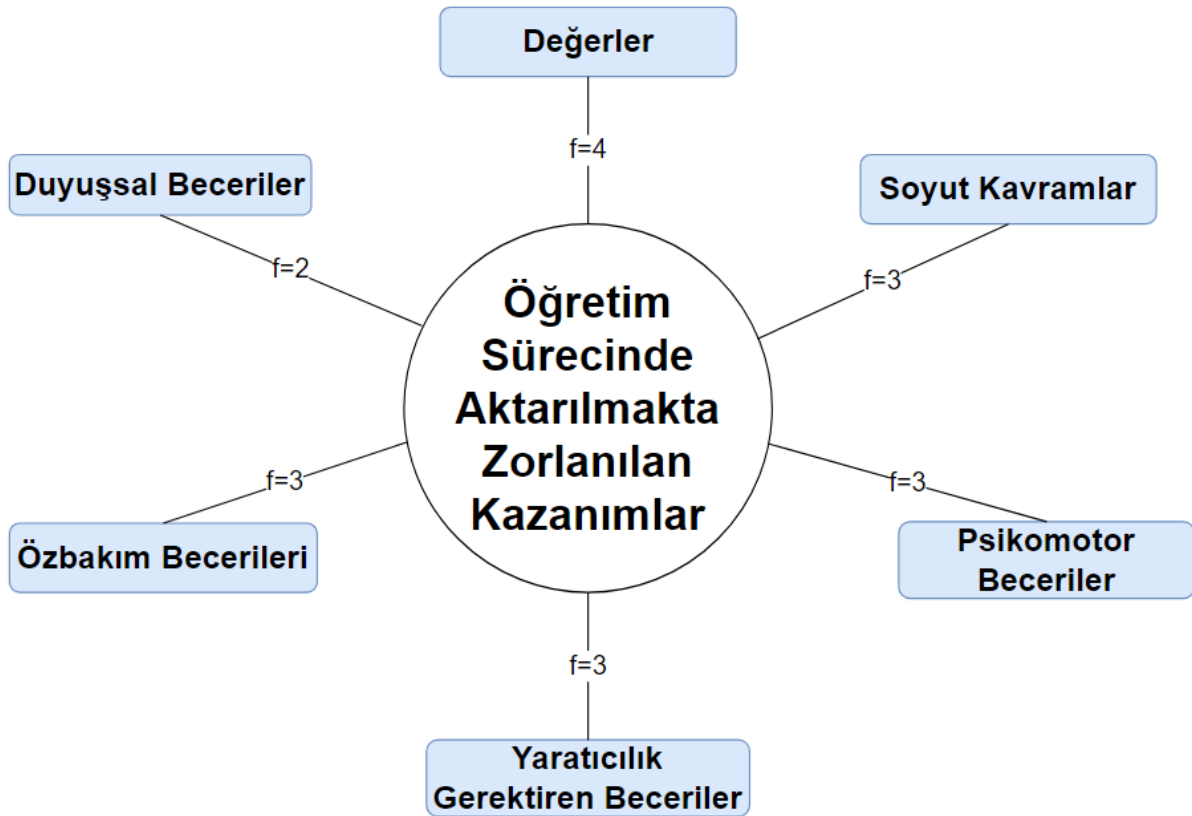
Okul öncesi öğretmenleri OÖÖP'nin saygı, sevgi, sorumluluk, dürüstlük, adalet, sabır, dostluk, özdenetim gibi birçok kök değeri kazandırdığını belirtmiştir.

Sümeyye öğretmen programın kök değerlerin tümünü kazandırmaya yönelik olduğunu “Değerler eğitiminin hepsini kazandırıyorum yıl içerisinde zaten bunları böyle birebir işte bugün adalet gibi almıyoruz biz okul öncesinde ya da bugün dostluk diye almıyoruz. Bizim zaten hemen hemen bütün etkinliklerimizde olan kavramlar. Sorumluluğu zaten baştan başlayıp sonuna kadar vermeye çalıştığımız sevgi, saygı, sabır zaten okul kurallarından başlayıp yılsonuna kadar olan etkinliklerimiz, vatanseverlik, yardımseverlik hepsi zaten bizim normal eğitim-öğretim akışımız içerisinde yer alan hemen hemen bütün hikâyelerimizde bu değerler yer almaktadır.” sözleriyle belirtmiştir.

Sevcan öğretmen programın adalet ve saygı kök değerlerini kazandırmaya yönelik olduğunu “Adalet, adaleti kazandırdığımı düşünüyorum. Bunların hepsi zaten değerler eğitimi. Bunu zaten her gün her türlü konularımızda işliyoruz. Çocuklarla sohbet ediyoruz. Onun dışında zaten bazı konularımızda yer alıyor. Saygı olsun, adalet olsun bunlar konularımızda zaten yer alıyor ve çoğunlukla zaten sohbetlerini yapıyoruz sınıfta çocuklarla bunların. Yaşlılar haftası oluyor mesela işte büyüklere karşı saygıyı mesela orda işliyoruz. Onun dışında Cumhuriyet Bayramı’nda mesela.

Demokratik bir ülke olması gerektiğini, herkesin birbirine saygı göstermesi gerektiğini... Bunların hepsini zaten işliyoruz konularımızda.” cümleleriyle belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre OÖÖP'nin değerler eğitimine olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir. Programın, öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil, aynı zamanda karakter gelişimine ve sosyal becerilerine odaklandığı anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde aktarmakta zorlandıkları beceri ve öğelere yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Öğretim sürecinde aktarılmakta zorlanılan beceri ve öğeler

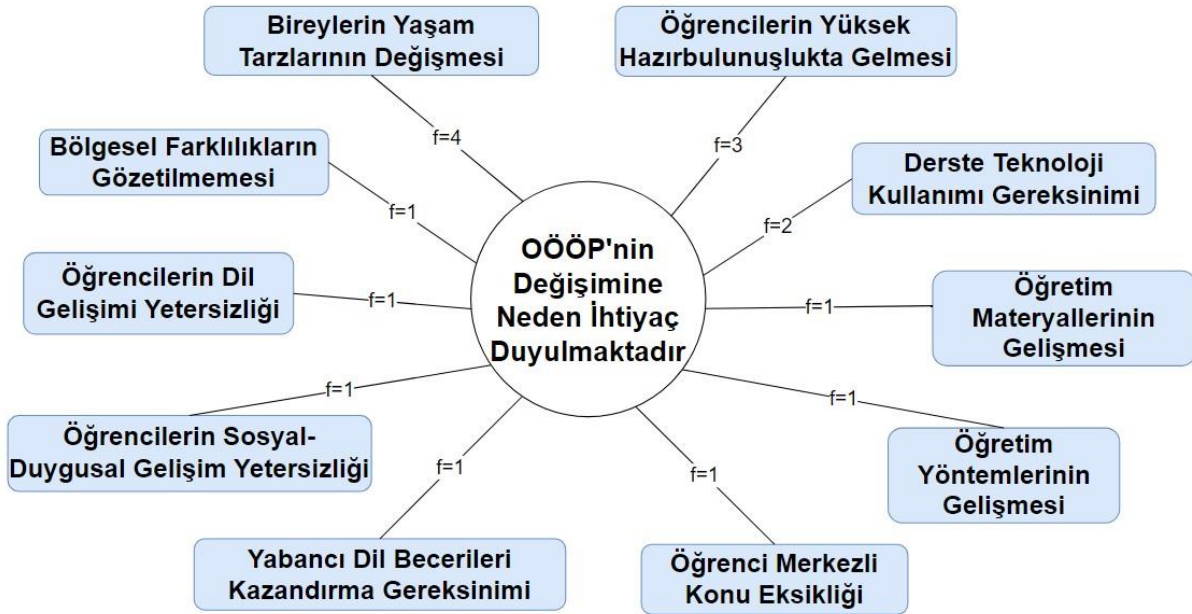
Okul öncesi öğretmenleri değerlerin, soyut kavramların, psikomotor becerilerin, yaratıcılık gerektiren becerilerin, özbakım becerilerinin, duyuşsal becerilerin aktarılmasında zorluklar yaşadığını ifade etmişlerdir.

Fatma öğretmen psikomotor becerilerin aktarılmasında yaşadığı zorluğu “2013 yılında uygulamaya konulan programlarda yer alan motor gelişim kazanımlarındaki etkinliklerde çocukların kalem makas gibi materyalleri kullanamaması kâğıt etkinliklerinde gerektiği gibi gelişim gösterememesi gibi zorluklar yaşayabiliyoruz.” sözleriyle belirtmiştir.

Sena öğretmen duyuşsal becerileri kazandırmakta zorluk çektiğini “Somut olarak sonucu görebileceğimiz gelişim alanlarında (bilişsel, dil, öz bakım, psikomotor) neredeyse hiç diyebileceğimiz seviyede sorun yaşarken, sosyal-duygusal gelişim alanı kazanımlarının çoğunluğunda zorlanıyorum diyebilirim. Çocukların duygu dünyaları çok hassas ve karmaşık olması sebebiyle bu kazanımları vermekte zorlanıyorum.” cümleleriyle belirtmiştir.

Deniz öğretmen soyut kavramların aktarılmasında yaşadığı zorluğu “Fen etkinlikler matematik etkinlikleri biraz daha soyut ve çok anlaşılabilir kavramlar içermediği için oralara fazla ağırlık veremiyoruz daha az ve daha düşük seviyede kalıyor ama onun dışında genel olarak kazanımları uygulayabiliyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir.

Bu bulgular okul öncesi öğretmenlerinin belirli öğretim alanlarında zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. OÖÖP'nin değişimine neden ihtiyaç duyulduğuna yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. OÖÖP'nin değişimine neden ihtiyaç duyulmaktadır

Okul öncesi öğretmenleri bireylerin yaşam tarzlarının değişmesi, öğrencilerin yüksek hazırbulunuşlukta gelmesi, derste teknoloji kullanımının gerekmesi, öğretim materyallerinin gelişmesi ve öğretim yöntemlerinin gelişmesi sebebiyle OÖÖP'nin değişimine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Ceren öğretmen bireylerin yaşam tarzlarının değişmesi, yeni öğretim materyallerinin ortaya çıkması ve yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi sebebiyle OÖÖP'nin değişimine ihtiyaç duyulduğunu “Okul öncesi eğitim programı güncelliğini yitirdiğini tam olarak düşünmüyorum kısmen yitirdiğini düşünüyorum daha günümüze uyarlanabilir daha güncellenebilir diye düşünüyorum Uyar, A. ve Karafil, B. (2024). 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 295-325.
DOI. 10.51460/baebd.1389529



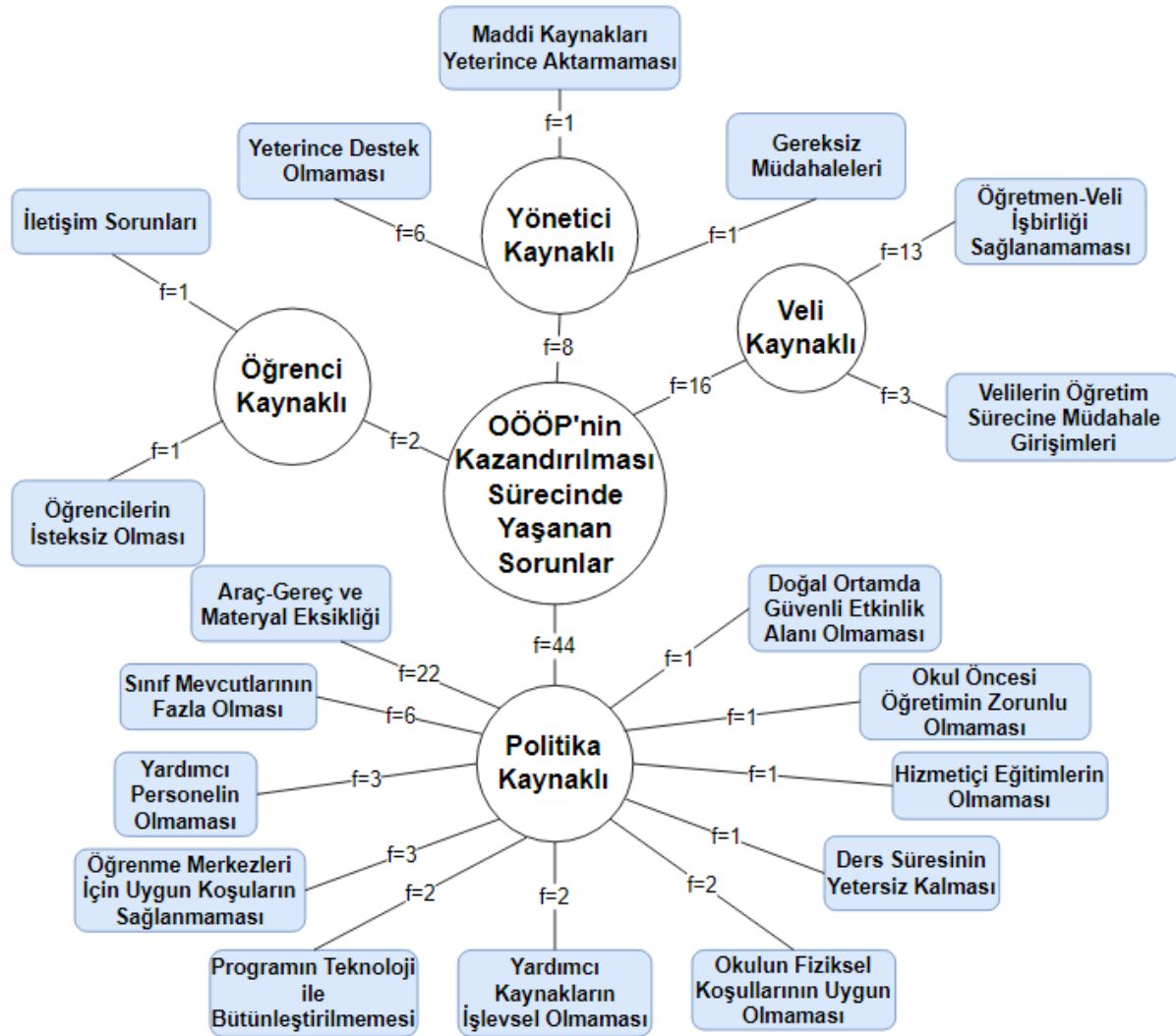
değiştirmekte fayda var. Çünkü her jenerasyon farklı geliyor ve her sene çocuklar değişime uğrayarak geliyor bunun da sebebi gelişen teknolojiyle beraber hayat tarzlarını değişmesi, yaşam alanlarını değişmesi, kullanılan materyallerin ya da öğretim yöntemlerinin gelişmesinin sonucudur” sözleriyle belirtmiştir.

Sayfa | 311

Aslı öğretmen öğrencilerin yüksek hazırbulunuşlukta olması sebebiyle OÖÖP'nin değişimine ihtiyaç duyulduğunu *“Çünkü sürekli değişim ve gelişim içindeyiz, her şey değişiyor çağın çocukları da değişiyor artık bambaşka bir nesil geldi tamamen teknoloji ile büyüyen çocuklar olduğu için artık program eksik kalmakta zayıf kalmakta çocuklara çok fazla hitap etmemek te zaten birçok çocuk bilişsel açıdan yeterli olarak geliyor sayıları, renkleri, şekilleri öğrenmiş olarak sınıfa geliyor”* cümleleriyle ifade etmiştir.

Necla öğretmen derste teknoloji kullanımı gerektiği için OÖÖP'nin değişimine ihtiyaç duyulduğunu *“Çok güzel hazırlanmış, ben tekrar inceledim baktım birçok ayrıntısı var ama bu şeye teknoloji boyutu katılabilir. Derslerde teknolojiyi aktif kullanma ihtiyacı hissediyorum. Bunun programa da entegre edilmesi gerekir.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin, toplumun yaşam tarzlarının evrimleşmesi, öğrencilerin daha yüksek hazırbulunuşlukla gelmeleri, teknolojinin derste daha fazla kullanılması, öğretim materyallerinin gelişimi ve öğretim yöntemlerinin evrimi gibi faktörlerin, okul öncesi öğretim programlarında değişiklik yapma ihtiyacını vurguladıklarını göstermektedir. OÖÖP'nin uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. OÖÖP'nin uygulanması sürecinde yaşanan sorunlar

Okul öncesi öğretmenleri OÖÖP'nin uygulanması sürecinde yönetici, öğrenci, veli ve politika kaynaklı sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir.

Deniz öğretmen araç-gereç materyal eksikliğinden, öğrenme merkezlerinin oluşturulamamasından, hizmetiçi eğitimlerin olmamasından kaynaklı sorunlar yaşadığını "Tabi ki araç gereç materyal eksikliği diyorum. Evet, ben şehir merkezinde olanakların iyi olduğu bir okulda çalışıyorum ancak buraya gelmeden önce çalıştığım yerde ders araç gereç ya da materyali geçtim çok basit oyuncaklarımız bile yoktu. Çocuğun yaratıcılığını destekleyecek keşfetmesini sağlayacak herhangi bir merkez oluşturamıyorduk ki programda bu merkezlere çok önem veriyor. Bence bu alanda en büyük eksiklik materyal daha sonra öğretmenlerin eğitimleri olabilir. Çünkü güncel eğitim sistemimiz gerçekten değişiyor ve öğretmenler biraz ayak uydurmakta zorlanıyor. Öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimler belki bunda bir eksiklik olabilir çünkü öğretmen bir konuya tamamen



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper

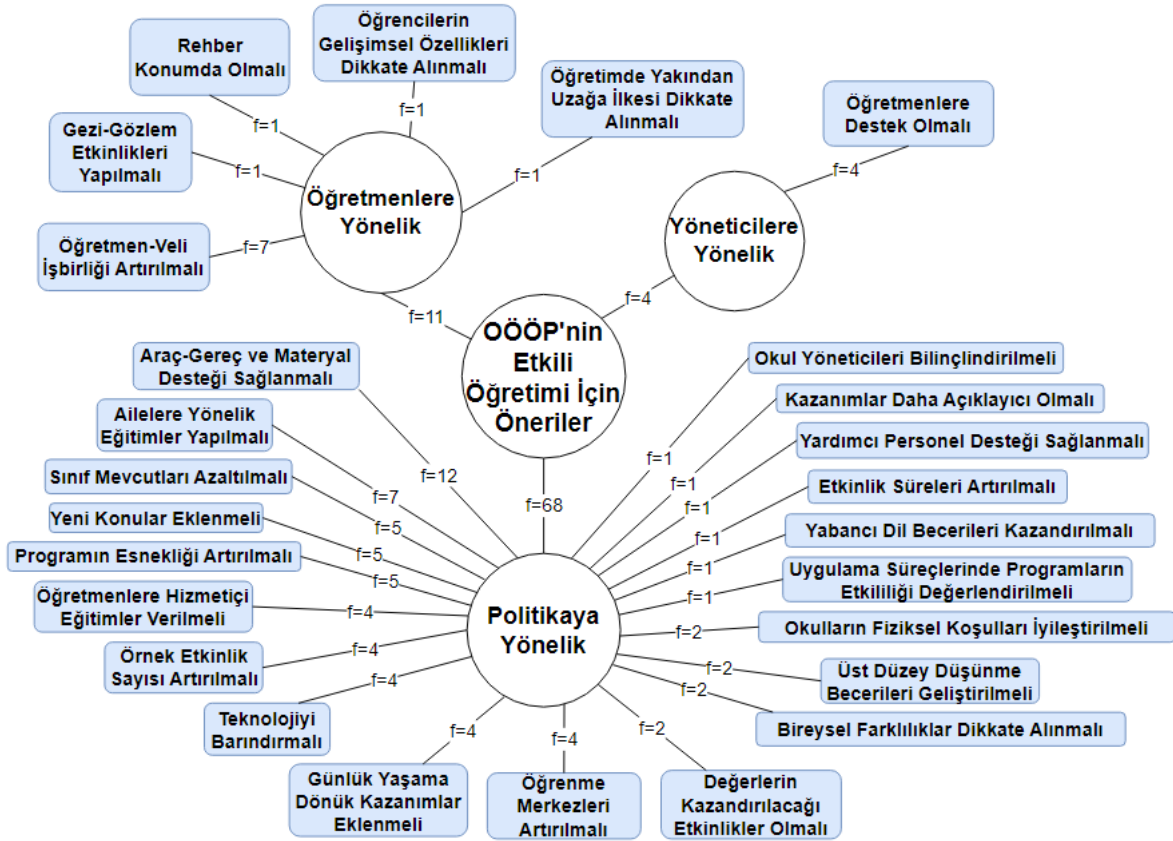
hâkim olamadan öğrencilere de uygulamada zorluk çekiyor.” sözleriyle belirtmiştir.

Sümeyye öğretmen sınıf mevcutlarından kaynaklı öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında sorun yaşadıklarını *“Sınıflarımız yine iyi ama sınıf sayıları inanılmaz kalabalık sınıf sayıları ile çalışıyoruz 25'in altına düşen bir sınıf sayımız olmuyor genellikle 25 de hem okul öncesi çok yüksek bir rakam ve 25 olduğuna sınıfınızda işte bu müfredattaki gibi düzenleyemiyorsunuz bölemediğiniz merkezleri bile oluşturamıyorsunuz. Çünkü çocuğu oturtacak alanı ancak buluyoruz ayrı bir alanımız olmadığı için uygulamada böyle bir sıkıntı yaşıyoruz. O yüzden okullaşma oranı artıp sınıf sayıları azaldığında daha etkili bir şekilde uygulayabileceğiz belki.”* cümleleriyle belirtmiştir.

Tuba öğretmen öğretmen-veli iş birliğinin sağlanamamasından, araç-gereç ve materyal eksikliğinden ve öğrencilerin isteksiz oluşundan kaynaklı sorunlar yaşadıklarını *“Programda daha çok veli ve öğretmen arasında yaşanan zamanı ayarlayamama sorunu yaşanmaktadır. Aile katılım saatlerine katılamayacağını bildiren ebeveynlerimizin daha sonra bizimle iletişime geçmemesi aynı zamanda materyallerde yaşanan eksiklikler, öğrencilerin bazı etkinliklere katılmak istememesi gibi sorunlar yaşanmaktadır.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Sultan öğretmen öğretmen-veli iş birliğinin sağlanamamasından ve yöneticilerin yeterince destek olmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını *“Veliler ile sürekli bir çatışma halindeyiz. Çocuğun gelişimini olumsuz etkileyecek davranışlardan bahsettiğimiz de veliler ne yazık ki çoğu öğretmeni dikkate almıyor. Alsa problem çıkartıyor ya da çocuğu ile ilgili olumsuz bir şey duymak istemiyor. Aynı şekilde idarecilerimiz bizim arkamızda durmuyor bunlar öğretmenleri ve eğitimi olumsuz etkiliyor.”* cümleleriyle belirtmiştir.

Bu bulgular, okul öncesi eğitim programının uygulanması sürecinde tüm paydaşların sorumluluk taşıdığını ve bu sorumluluklarını yeterince yerine getiremediğini göstermektedir. OÖÖP'nin etkili uygulanması için yapılması gerekenlere yönelik öğretmen önerilerinden oluşan bulgular Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. OÖÖP'nin etkili uygulanması için öneriler

Okul öncesi öğretmenleri OÖÖP'nin etkili uygulanması için öğretmenlere, yöneticilere ve politikaya yönelik önerilerde bulunmuştur. Veliler için bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Sena öğretmen araç-gereç materyal desteği sağlanması, ailelere yönelik eğitimler yapılması, okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiğini "Aile eğitimleriyle aileleri bilinçlendirmesek, çocuklar için oluşturmaya çalıştığımız bağımsız, yaratıcı düşünme ve özgünleştirme çabaları da boşa gider diyebilirim. Okul öncesinin amacı ve görevi tanımı nedir, tam anlamıyla aktarılmalıdır. Sınıfların daha geniş, materyallerin daha fazla, çocukların güvenle oynayabilecekleri oyun alanları ya da oyun bahçeleri mutlaka olmalıdır." sözleriyle belirtmiştir.

Tuba öğretmen öğretmen-veli işbirliği sağlanması, programın esnekliğinin artırılması, araç-gereç ve materyal desteğinin olması, yöneticilerin destek olması gerektiği yönündeki önerilerini "Verilen saatlere ailelerin işlerini erteleyerek katılmaları, programların daha da esnetilerek çocuklara sunulması, materyaller bakımından okul yönetiminin daha fazla destek vermesi programın uygulanmasında etkili olacaktır." sözleriyle ifade etmiştir.

Hale öğretmen günlük yaşama dönük kazanımların eklenmesi gerektiğine yönelik önerilerini "Benim hani etkinlikleri ve kazanımları verirken çocukları biraz daha yaşamın içine katmak gerek eee Uyar, A. ve Karafil, B. (2024). 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 295-325. DOI. 10.51460/baebd.1389529



bu yüzden bazı kazanımlar açıkçası zayıf kalıyor yani mesela çocuk bizim şimdi okul ortamımızda yani sınıflarımızda biraz daha gündelik yaşama dönük olsa çocuklar işte gündelik yaşam becerilerini kazanabileceği alanlar olsa kendi boyutlarına göre böyle mutfakların olduğu ya da doğayla daha iç içe olduğumuz şu an bir ilkokul eğitim verdiğimiz için yan bahçesi var ama çok böyle hani çocukların toprakla oynayabileceği bir alan yok hani biraz daha bu alanların arttırılıp o kazanımların da bu alanlarda geççe dönüştürülmesi lazım” cümleleriyle belirtmiştir.

Bu bulgular okul öncesi öğretim programının etkili uygulanabilmesi için birçok değişikliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Özellikle politika yapıcıların okul öncesi öğretim programının etkili uygulanması için yapması gereken birçok çalışma olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, okul öncesi öğretmenleri OÖÖP'nin güçlü yönlerini; esnek olması, çocukların gelişim aşamalarını dikkate alması, öğrenci merkezli olması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrenciye birçok beceri kazandırması, çoklu zekâ kuramına uygun olması, oyun temelli olması, öğrenme merkezlerini olması, ilerlemecilik felsefesine uygun olması, içeriğin sarmal yapıda olması, aile katılımını desteklemesi, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması şeklinde sıralamıştır. Bu bulgu, programa olan olumlu bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Programın bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması ve öğrencilere birçok beceri kazandırması, öğrenme deneyimlerinin çeşitliliğini ve özgünlüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca, çoklu zekâ kuramına uygun olması, oyun temelli eğitim sunması ve öğrenme merkezlerine sahip olması, çocukların farklı öğrenme stillerine ve ilgi alanlarına hitap etmesini sağlayabilir. Programın ilerlemeci bir felsefeye dayandığı ve içeriğin sarmal yapıda olduğunun belirtilmesi, öğrencilerin daha derinlemesine ve bağlamsal bir öğrenme deneyimi yaşamasına yardımcı olabilir. Bunun yanı sıra programın aile katılımını desteklemesi ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması, ailelerle iş birliği yapma ve öğrenci odaklı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Bu unsurlar, programın sadece okul öncesi öğretmenleri ve öğrencileri değil, aynı zamanda aileleri de içeren bir topluluk yaklaşımını teşvik ettiğini göstermektedir. Sonuç olarak, okul OÖÖP'nin bu güçlü yönleri, çocukların daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve gelişmelerini sağlamak için önemli bir temel oluşturabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin programdaki olumlu özellikleri tanımlaması, programın değerini ve etkisini daha da artırmaktadır. Böylece, programın sürekli geliştirilmesi ve iyileştirilmesi, okul öncesi eğitimin kalitesini yükseltme yolunda önemli bir adım olabilir. Alanyazında çeşitli çalışmalarda da okul öğrenci öğretmenleri OÖÖP'nin güçlü yönlerine ilişkin görüşlerini dile getirmişlerdir. Örneğin, Köksal vd. (2016) okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki düşünceleri incelendikleri çalışmalarında, birçok öğretmenin programın olumlu yönlerini vurguladığı, programın kolaylığı, esnekliği, tüm gelişim alanlarını kapsaması, aile katılımının faydalı olması ve öğrenme merkezlerinin küçük gruplarla çalışmak için avantaj sağlaması gibi olumlu görüşlerine ulaşmıştır. Yalçın ve Özyurt (2021) OÖÖP'ye yönelik programın beceri gelişimini destekleme, gerçek yaşam kazanımlarına yönelik olma, esnek olma ve amaca uygun olma açısından öğretmenlerin olumlu görüşlerine göre güçlü yönlerinin olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Demiral vd. (2022), öğretmenlerin okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilköğretime ve okul kurallarına, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha kolay uyum sağladıkları görüşüne sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Can ve Kılıç (2019) elde ettikleri bulgulara göre okul öncesi öğretmenleri



OÖÖP'nin esnek ve çocuk merkezli olmasını olumlu olarak değerlendirilirmişlerdir. Demircan Aydın'a (2017) göre, 2013 eğitim programının çocuk merkezli olması öğretmenler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada ve alanyazında belirtilen bu güçlü yönler, OÖÖP'nin çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayabileceğini ve onlara daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabileceğini göstermektedir. Türkiye bağlamında yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim programına olan olumlu bir yaklaşımı yansıtmaktadır ve programın çeşitli öğrenme deneyimlerini ve özgünlüğünü vurgulamaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi okul öncesi öğretmenlerinin OÖÖP'ye ilişkin zayıf yönlerin neler olduğunun araştırılmasıdır. Öğretmenler, OÖÖP'nin zayıf yönlerini; öğrenme merkezlerini oluşturulma imkânının olmaması, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması, öğretmen sorumluluğunun fazla olması şeklinde ifade etmiştir. Dolayısıyla, öğretmenler, programın bazı olumlu yönlerini belirtmenin yanı sıra programın zayıf yönlerine de dikkat çekmiştir. Özellikle, öğrenme merkezlerinin oluşturulamama imkanının olmaması ve bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmamış olması programın eksiklikleri olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin programın uygulanması konusundaki yüksek sorumluluğu da bir zayıf yön olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar, programın bazı alanlarda başarılı olduğunu göstermektedir, ancak aynı zamanda iyileştirme fırsatlarının olduğunu da işaret etmektedir. Programın zayıf yönlerinin giderilmesi ve öğretmenlerin daha etkili bir şekilde programı uygulamalarına yardımcı olacak desteklerin sağlanması, okul öncesi eğitim kalitesini artırma hedefine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, programın geliştirilmesi ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesi önemlidir. Benzer şekilde Köksal vd. (2016), öğretmenlerin OÖÖP programının eksiklikleri nedeniyle öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması, etkinlik kitabının ya da öğretmen yetersizliği nedeniyle programın tam olarak uygulanamaması gibi olumsuz görüşleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada (Can & Kılıç, 2019) okul öncesi öğretmenleri öğrenme merkezleri fikrinin Türkiye koşullarındaki okulla için uygun olmadığını ve bu durumun programın uygulanabilirliğini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Demircan Aydın'a (2017) göre, 2013 eğitim programınındı öğrenme merkezlerinin oluşturulmasının okul koşullarına uygun olmadığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun (2018) tarafından yapılan araştırmaya göre, okul öncesi eğitim programının öğrencilere uygun olmaması ve mevcut eğitim materyalinin ile eğitici oyuncakların yetersizliği sorun teşkil etmektedir. Programın bu zayıf yönlerinin giderilmesi, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde programı uygulamalarına yardımcı olacak desteklerin sağlanması, okul öncesi eğitim kalitesini artırmak için önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin geri bildirimleri ve deneyimleri, programın etkisini artırmak için dikkate alınmalıdır. Okul öncesi eğitim, çocukların temel eğitimlerine sağlam bir temel oluştururken, programın güçlü yönlerinin daha da vurgulanması ve zayıf yönlerinin ele alınması, bu önemli aşamada daha iyi sonuçlar elde etmeye yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin OÖÖP'nin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri, programın farklı okullardaki ve öğretmenlerdeki uygulamalarındaki farklılıkları ortaya koymaktadır. Örneğin, öğretmenlerin güçlü yönler arasında belirttikleri esneklik, çocukların gelişim aşamalarını dikkate alma ve öğrenci merkezli yaklaşım gibi özellikler, programın genel yapısının sağlamlığını ve esnekliğini yansıtmaktadır. Ancak, aynı öğretmenlerin zayıf yönler olarak belirttikleri öğrenme merkezlerinin oluşturulamama imkanının olmaması ve bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmamış olması gibi unsurlar, programın uygulama aşamasında karşılaşılan pratik zorlukları gösterebilir. Bu farklılıkların



arka planında öğretmenlerin buldukları okulların imkanları, kıdemleri gibi faktörler etkili olabilir. Örneğin, kaynak eksikliği veya öğretmenlerin deneyim seviyeleri, öğretmenlerin programı tam anlamıyla uygulamalarını zorlaştırabilir. Dolayısıyla, programın güçlü yönlerinin daha da vurgulanması ve zayıf yönlerinin ele alınması, okul öncesi eğitimin kalitesini artırmak ve programın etkisini arttırmak için önemlidir.

Sayfa | 317

Öğretmenler, programın özellikle saygı, sevgi, sorumluluk, dürüstlük, adalet, sabır, dostluk ve özdenetim gibi temel kök değerlerin kazandırılmasına katkı sağladığını vurgulamıştır. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimin sadece akademik bilgi aktarımıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda çocukların karakter gelişimi ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi açısından da kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Programın bu temel değerleri vurgulayarak çocuklara kazandırması, onların gelecekteki yaşamlarında başarılı ve etik bir şekilde davranmalarına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, OÖÖP'nin değerler eğitimi açısından önemli bir araç olduğu görülmektedir. Öğrencilere değerlerin öğretilmesi, onların kişisel gelişimine ve topluma daha olumlu bir şekilde katkıda bulunmalarına yardımcı olabilir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimde sadece bilişsel gelişime odaklanmanın yetersiz olduğunu ve değerlerin de vurgulanması gerektiğini göstermektedir. Programın bu değerleri vurgulayarak çocuklara kazandırması, onların karakter gelişimi ve toplumsal sorumluluklarına daha duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlayabilir. Ancak, yardımseverlik ve vatanseverlik gibi bazı değerlerin belirtilmediği gözlemlenmiştir. Bu durumun olası nedenleri arasında öğretmenlerin bu değerlere özel vurgu yapmamaları veya programın bu değerleri yeterince vurgulamaması gibi etkenler düşünülebilir. Bu değerlerin öneminin vurgulanmaması, programın kapsayıcılığı ve çocukların karakter gelişimine etkisi açısından önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular ışığında, programın daha kapsamlı bir değer eğitimi sunması ve öğretmenlerin bu değerlere daha fazla vurgu yapmaları gerekliliği üzerinde durulabilir. Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal'a (2011) göre de etkili bir okul öncesi eğitim programı sadece akademik becerileri değil, aynı zamanda değerleri de çocuklara kazandırmalıdır. Delibaş, Topaç, Durmuşoğlu ve Arat (2023) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin okul öncesi eğitimde değerler eğitimine daha fazla vurgu yapılması ve bu konuda önemli bir rol oynaması gerektiği konusunda hemfikir oldukları ortaya konmuştur. Güzelyurt'un (2020) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere öğretilmesi amaçlanan değerler ve bu değerlerin öncelik sırası konusundaki görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler en çok saygı ve sevgi değerlerine büyük bir önem atfetmektedirler. Kozikoğlu'nun (2018) çalışması, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara saygı, sevgi, dürüstlük, yardımlaşma/dayanışma, paylaşma, sorumluluk, hoşgörü ve saflık gibi değerleri aktarmaya inandıklarını göstermektedir. Değerler eğitimi, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlayarak, onların daha mutlu ve başarılı bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır (Deveci & Dal, 2008). Bununla birlikte, MEB (2013) tarafından belirlenen Okul Öncesi Eğitim Programı ilkelerine göre, programın ana hedefi çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirmektir. Ayrıca, programın kültürel ve evrensel değerlere duyarlı olduğu ve değerler eğitiminin ayrı bir alan olarak ele alınmadığı, bunun yerine kazanımların ve göstergelerin değerler eğitimi bütünlüştürdüğü vurgulanmıştır. Ancak, literatürde, 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi açısından eksik olduğunu ve değerlerin öğretmen inisiyatifiyle aktarıldığını savunan çalışmalar da bulunmaktadır (Üner, 2011; Erkuş, 2012; Yazar & Erkuş, 2013; Uzun & Köse, 2017).



Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri değerlerin, soyut kavramların, psikomotor becerilerin, yaratıcılık gerektiren becerilerin, özbakım becerilerinin, duyuşsal becerilerin aktarılmasında zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Değerlerin aktarılması konusundaki zorluklar, çocuklara soyut kavramların anlatılmasının ve özümsetilmesinin karmaşıklığından kaynaklanabilir. Değerler, genellikle somut olaylar ve deneyimlerle ilişkilendirilse de bu değerlerin soyut bir düzeyde anlaşılması ve içselleştirilmesi öğretmenler için zorlu bir görev olabilir. Güzelyurt'un (2020) araştırmasına göre, değerler eğitiminin verilmesi sırasında karşılaşılan zorluklar şunlar olarak tanımlanmıştır: değerlerin uygulamada desteklenmemesi, sınıf yönetimi zorlukları, kısıtlı etkinlik seçenekleri, aile desteğinin eksikliği ve çocukların az Türkçe bilmesi. Yuvacı vd. (2013), okul öncesi dönemde değerler eğitiminin aile tarafından desteklenmesi gerektiğini ve değerlerin günlük yaşamın bir parçası haline getirilmesinin değerlerin içselleştirilmesinde etkili olabileceğini vurgulamışlardır. Kozikoğlu (2018) tarafından yapılan bir başka araştırma, çoğu öğretmenin aile desteğinin eksikliği, çocuğun bilişsel/gelişimsel özellikleri ve okulun fiziksel engelleri nedeniyle değerleri öğretme konusunda zorluk yaşadığını göstermiştir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin değerler eğitimi materyalleri/etkinlikleri geliştirmekte ve çocuklara somutlaştırarak öğretmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Soyut kavramların öğrencilere aktarılması da aynı şekilde zorluklar içerebilir. Özellikle küçük çocuklara soyut kavramları anlatmak ve onları anlamalarını sağlamak, öğretmenler için özel bir beceri ve strateji gerektirebilir. Psikomotor becerilerin öğretilmesi, çocukların fiziksel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Ancak bu tür becerilerin öğretimi öğretmenler için dikkat ve sabır gerektirebilir. Yaratıcılık gerektiren becerilerin öğretimi, öğrencilere özgün fikirler üretme ve yaratıcı düşünme becerisi kazandırmayı amaçlar. Bu tür becerilerin öğretimi öğretmenlerin yaratıcı öğretim stratejileri geliştirmelerini ve öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmelerini gerektirebilir. Özbakım becerileri, çocukların günlük yaşamlarında ihtiyaç duydukları temel becerileri içerir. Öğretmenlerin bu becerileri öğretirken öğrencilere bireysel rehberlik sağlamaları ve öğrencilerin kendi özbakım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları gerekebilir. Son olarak, duyuşsal beceriler, duygusal zekâ, empati ve sosyal becerileri içerir. Bu becerilerin öğretimi, öğretmenlerin öğrencilere duygusal farkındalık ve ilişki kurma becerilerini kazandırmak için çeşitli öğretim stratejilerini kullanmalarını gerektirebilir. Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerin eğitim programlarını uygularken ve çocuklara bu çeşitli becerileri kazandırırken karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlere ek destek, eğitim ve kaynaklar sağlanması önemlidir. Ayrıca, bu zorluklar, okul öncesi eğitim programlarının daha etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması için dikkate alınmalıdır. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitim programlarının değerlerin kazandırılmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Ancak, öğretmenlerin değerlerin aktarılması konusunda bazı zorluklarla karşılaştıkları ortaya konmuştur. Değerlerin soyut kavramlar olduğu ve bu değerlerin öğrencilere anlatılmasının ve içselleştirilmesinin karmaşıklığı, öğretmenler için belirgin bir zorluk olarak öne çıkmaktadır. Bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlere ek destek, eğitim ve kaynaklar sağlanması gerekliliği üzerinde durulabilir. Ayrıca, programların değerler eğitimi daha sistemli bir şekilde ele alması ve öğretmenlere daha fazla rehberlik sağlanması önemlidir. Bu sayede, öğretmenlerin değerlerin aktarılması konusundaki zorlukları azaltabilir ve çocukların karakter gelişimine daha etkili bir şekilde katkıda bulunabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenleri okul öncesi eğitim programlarının değişmesi gerektiği konusunda bir dizi nedeni vurgulamışlardır. Öğretmenler, bireylerin yaşam tarzlarının değişmesi, öğrencilerin yüksek hazırbulunuşlukta gelmesi, derste teknoloji kullanımının



gerekmesi, yeni öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve yeni öğretim materyallerini ortaya çıkması sebebiyle OÖÖP'nin değişimine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenler, öğretmenlerin programların güncellenmesi ve iyileştirilmesi gerekliliği konusundaki endişelerini yansıtmaktadır. Bu değişikliklere ayak uydurmak ve programların bu yeni koşullara uygun hale getirilmesi, öğretmenlerin dikkat ettiği bir konudur. Yalçın ve Özyurt (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin programın öğrencilere dijital/ teknolojik beceriler kazandırmada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Tuğluk ve Özkan (2019) ve Koçin ve Tuğluk (2020) MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizinin gerçekleştirildiği araştırmalarda da tespit edilmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin OÖÖP'nin değiştirilmesi gerekliliği konusundaki görüşleri, eğitim programlarının güncellenmesi ve iyileştirilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu değişim ihtiyacı, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çağın gereksinimlerine daha iyi yanıt verebilmek için önemlidir. Okul öncesi eğitim programlarının bu tür endişeleri ve değişen koşulları göz önünde bulundurarak sürekli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi, daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlamak için önemli bir adım olabilir.

Okul öncesi öğretmenleri, OÖÖP'nin uygulanması sırasında karşılaştıkları çeşitli zorluklar olduğunu dile getirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri yönetici, öğrenci, veli ve politika kaynaklı çeşitli sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Yöneticilerin öğretmenlere gereken desteği sağlamadığı görüşü ön plandadır. Benzer şekilde Can ve Kılıç (2019) okul öncesi eğitimde yöneticilerin anasınıfına gereken desteği sağlamadığı yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Benzer şekilde Can ve Serençelik (2017) okul öncesi eğitimde alınan kararlara öğretmenlerin aktif olarak katılamamasını yönetici kaynaklı bir sorun olarak dile getirmişlerdir. Demircan Aydın (2017) yöneticilerin alınacak çoğu karara okul öncesi öğretmenleri dahil etmediklerini belirlemiştir. Veli kaynaklı sorunlar arasında öğretmen-veli işbirliğinin sağlanamaması görüşü ön plana çıkmıştır. Can ve Kılıç (2019) da velilerin eğitim sürecine fazla müdahale etmesi, öğretmene bakıcı gözüyle bakılması, velilerin okul öncesi eğitimin önemini anlamamaları, okul ve aile arasında tutum ve davranış birliğinin sağlanmaması ve okulda öğretilen davranışların evde desteklenmemesi gibi veli kaynaklı sorunların yaşandı sonucuna ulaşmışlardır. Zembat'ın (2012) bulgularına göre, velilerin okul öncesi eğitimi bakıcılık olarak algılamaları, bilgi eksiklikleri ve okulda verilen eğitimi evde desteklememeleri temel sorun olarak öne çıkmıştır. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) çalışmasına göre, aileler anasınıfı eğitimini yeterince önemsememekte, toplantılara ve etkinliklere düşük katılım sağlamaktadırlar. Güleç ve Cömert (2019) tarafından yapılan bazı araştırma bulguları, okul öncesi eğitimin önemini ve çocuklar için sağladığı faydaları vurgulamaktadır. Öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bir yaygın sorun ise araç-gereç ve materyal eksikliğidir. Sınıf içi malzeme ve donanım eksiklikleri, maddi ve fiziksel yetersizlikler öğretmenlerin karşılaştığı problemler arasında yer almaktadır. Bu durum, Okul Öncesi Eğitim Programı'nın etkili bir şekilde uygulanmasını engellemektedir. Can ve Kılıç'ın (2019) çalışmasında da okul öğrenci öğretmenleri sınıf içi malzeme ve donanım eksiklikleri, maddî ve fizikî yetersizlikler nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Tükel (2017) sınıf içi malzeme ve donanım yetersizliğinin OÖÖP'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan problemler olduğunu tespit etmiştir. Işık'ın (2015) çalışmasında da öğretmenler, fiziksel yetersizlikler ve materyal eksiklikleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında ve bu çalışmada elde edilen bulgular, okul öncesi eğitimin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için yöneticilerin, velilerin ve öğretmenlerin daha fazla işbirliği yapması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, fiziksel koşulların ve materyal eksikliklerinin giderilmesi de bu süreci olumlu yönde etkileyebilir. Okul öncesi eğitimdeki bu sorunların aşılması, çocukların



daha iyi bir eğitim alabilmeleri ve gelişmelerinin desteklenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, eğitimciler, yöneticiler, veliler ve politika yapıcılar arasında işbirliği ve iletişim artırılmalı, fiziksel koşullar ve materyal eksiklikleri giderilmelidir. Okul öncesi eğitimin etkin bir şekilde sürdürülmesi, çocukların gelecekteki başarılarına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmada son olarak öğretmenlere OÖÖP'nin etkili öğretimi için önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Okul öncesi öğretmenleri öğretmenlere, yöneticilere ve politikaya yönelik önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin görüşleri arasında velilerle olan işbirliğinin artırılması, yöneticilerin öğretmenlere daha fazla destek olması, araç-gereç ve materyal desteğinin sağlanması yönünde görüşler ön plandadır. Okul öncesi eğitimin, eğitim sürecinin devamlılığı açısından evde de desteklenmesi için ailelerle düzenli ve etkili iletişim kurulmalıdır (Ertör, 2015). Bununla birlikte Kandır (2001) tarafından ifade edildiğine göre, okul öncesi eğitimde öğretmenler ve eğitim programı önemli olsa da programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için fiziksel koşulların da yeterli olması gerekmektedir. Sabancı, Altun ve Uçar Altun'un (2018) araştırmasına göre, okul öncesi eğitimde ana sınıflarının fiziksel koşullarının yetersiz olduğu, yeterli derslik bulunmadığı ve ana sınıfta gerekli araç gereçlerin eksikliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır.

Araştırmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin OÖÖP ile ilgili zayıf yönleri, uygulama sırasındaki zorluklar ve programın değişim ihtiyacıyla ilgili önerileri hakkında önemli bulgular sunmaktadır. Öğretmenlerin dile getirdiği OÖÖP'nin bazı zayıf yönleri, programın pratik uygulamasında karşılaşılan zorlukları da yansıtmaktadır. Öğretmenlerin önerisi olan araç-gereç ve materyal eksikliği, zayıf yön olarak belirtilen öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması ile ilişkilendirilebilir. Materyal eksikliği, öğrenme merkezlerinin çeşitlendirilmesini ve etkili bir şekilde kurulmasını engelleyebilir, dolayısıyla bu zayıf yönün giderilmesi için materyal ve araç-gereç desteğinin sağlanması gerekliliği ortaya çıkar. Benzer şekilde, yönetici desteğinin yetersizliği, öğretmenlerin programı uygulamalarındaki zorluklarla ilişkilendirilebilir. Velilerle işbirliğinin artırılması önerisi de öğretmenlerin belirttiği veli kaynaklı sorunlarla ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin, programın güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirirken ortaya koydukları tutarlılık ve tutarsızlık, çeşitli faktörlere dayandırılabilir. Örneğin, programın esnekliği ve çocuk merkezli yaklaşımı gibi güçlü yönlerinin vurgulanması, ancak öğrenme merkezlerinin oluşturulamaması gibi zayıf yönlerin de aynı anda dile getirilmesi, programın karmaşıklığını ve çeşitli yönlerini yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, araştırma okul öncesi öğretmenlerinin OÖÖP'nin bazı güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini belirlediğini göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri, okul öncesi eğitim programlarının değişmesi gerekliliğine dair çeşitli faktörlere işaret etmektedir. Bu faktörler, çağın gereksinimlerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek için programların güncellenmesi ve iyileştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin geri bildirimleri, okul öncesi eğitimde sürekli olarak iyileştirme çabalarının önemini vurgulamaktadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Programın zayıf yönlerinin giderilmesi için çaba harcanmalıdır. Öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve bireysel farklılıkların daha iyi ele alınması, programın iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.



- Programın değerler eğitimi açısından daha güçlü bir bileşen olarak ele alınması gereklidir. Değerlerin çocuklara öğretilmesi, onların karakter gelişimine ve toplumsal sorumluluklarına daha duyarlı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olabilir. Böylece toplumda daha bilinçli ve etik bireyler yetişmesine katkı sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitimde pedolojik seviye gözetilerek milli ve manevi öğelere yer verilmelidir.
- Öğretmenlere, değerlerin ve diğer zorlu öğretim becerilerinin nasıl öğretileceği konusunda daha fazla eğitim ve destek sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bu konulardaki yeteneklerini geliştirmeleri önemlidir.
- Okul öncesi öğretmenleri, yöneticiler ve veliler arasındaki işbirliği ve iletişim artırılmalıdır.
- Sınıf içi malzeme ve donanım eksiklikleri giderilmeli ve okul öncesi sınıfların daha iyi donatılması sağlanmalıdır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Aktan, O., & Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 64-79. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/17642>
- Aslanargün, E., & Tapan, F. (2011). Preschool education and its effects of children. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219–238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16891>
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the tools of the mind curriculum: a randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299–313. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-32. <https://doi.org/10.1501/Egifak.0000000>
- Bogard, K., & Takanishi, R. (2005). PK-3: An Aligned and Coordinated Approach to Education for Children 3 to 8 Years Old. *Society for Research in Child Development*, 19(3), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521747.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28.Baskı). Pegem Akademi.
- Can, E., & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 525-542. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.791>
- Can, E., & Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 483-519. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/929132>
- Cömert, D., & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3302/131-145.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Çağlayan, İ., Nalan, Kuru, N., Apak, Y. M., & Karakaya, C. (2023). Türkiye’de yayınlanan okul öncesi eğitim programları hakkında yapılan araştırmaların eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 753-769. <https://doi.org/10.24315/tred.1108598>
- Davis, J. (2009). Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227-241. <https://doi.org/10.1080/13504620802710607>
- Delibaş, S. T., Topaç, A., Durmuşoğlu, E., & Arat, M. (2023). Okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(5), 905-919. <https://uleder.com/index.php/uleder/article/view/253>
- Demiral, Y., Kartal, M., Karadağ, M., & Özmen, Ş. (2023). Okul öncesi eğitimin ilköğretim öğrencilerinin hazır bulunuşluklarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 71-84. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3069043>
- Demircan Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetsel sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Deveci, H., & Dal, S. (2008). Primary school teachers' opinions on the efficacy of social studies program in value gain. *Humanity & Social Sciences Journal*, 3(1), 1-11.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı yayıncılık.
- Ekiz, D. (2003). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 339-350. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153216>
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87443>
- Eroğlu, Ö., & Şimşek, H. A. (2021). The critical pedagogical approach to pre-school education in Turkey. *Eurasian Journal of Researches in Social and Economics*, 8(2), 387-397. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1607496>
- Erkuş, S. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin okulöncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Erkuş, S., & Yazar, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 196-211. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/786944>
- Ertör, E. (2015). *İlkokullarda görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin yaşadıkları yönetsel sorunlara ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. Edge Akademi.
- Gür, E., Bozkurt, F., Eren, T., Batmaca, M., Demirel, E., & Kızıl, E. (2023). Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların okula başladıktan sonra aralarındaki hazırbulunuşluk ve gelişimsel farklarının incelenmesi. *Premium e-Journal of Social Science (PEJOSS)*, 7(31), 500-514. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8116407>
- Güzelyurt, T. (2020). The opinions of preschool teachers on values education. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 278-284. <https://doi.org/10.38089/ekvad.2020.27>
- Işık, N. E. (2015). *Öğretmenlerin MEB 2013 okul öncesi eğitim programı hakkında görüşleri ve programı kullanma durumları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1), 102-104. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/151/kandir.htm
- Koçin, B., & Tuğluk, M.,N.(2020). 2013 Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 49,621-649. <https://www.ulakbilge.com/makale/pdf/1583142768.pdf>
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/623595>
- Kök, M., Küçükoğlu, A., Tuğluk, M. N., & Koçyiğit, S. (2007). Teacher's opinions on the problems of early childhood education. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 16, 160-171.
- Köksal, O., Dağal, A. B., Duman, Ö. A., & Öğretmeni, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394. <https://doi.org/10.9761/JASSS3395>

Uyar, A. ve Karafil, B. (2024). 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 295-325.
DOI. 10.51460/baebd.1389529



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128-1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). 12 yıllık zorunlu eğitim: Sorular-cevaplar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitimi programı. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). http://Tegm.Meb.Gov.Tr/Meb_lys_Dosyalar/2013_04/04124340_Programkitabi.Pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). 20. Millî eğitim şurası, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144118_Yuzyuze_Egitime_Donuste_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2022). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023), https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/16105228_11._KalkYnma_PlanY.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, J. E., Cooper, B. R., Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Cleveland, M. J., Shah, H., & Greenberg, M. T. (2015). The effects of exposure to an enhanced preschool program on the socialemotional functioning of at-risk children. *Early Childhood Research Quarterly, 32*, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.03.004>
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review, 29*(2), 271-282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001>
- Ocak, G., Özer, T., & Karakuyu, A. (2023). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin istasyon tekniği ile geliştirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 5*(2), 105-121. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3278442>
- Özer, M., & Aktaş, B. Ç. (2019). Değerler eğitimi devamlılığı: okul öncesi eğitim programından hayat bilgisi öğretim programına. *İlköğretim Online, 18*(1), 389-405. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527640>
- Özer M., (2023). Türkiye’de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün son OECD raporuna dayalı bir değerlendirmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 13*(2), 148-163. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1315684>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Pearce, A., Dundas, R., Whitehead, M., & Taylor-Robinson, D. (2019). Pathways to inequalities in child health. *Archives of disease in childhood, 104*(10), 998-1003. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2018-314808>
- Sabancı, A., Altun, M., & Uçar Altun, S. (2018). Problems encountered in pre-school education according to the views of school managers, teachers and parents. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*(2), 339-385. <https://doi.org/10.14527/kuey.2018.009>

Uyar, A. ve Karafil, B. (2024). 2013 okul öncesi eğitim programına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(1), 295-325.
DOI. 10.51460/baebd.1389529



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 295-325.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 295-325.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730. <https://www.jstor.org/stable/1502101>
- Snow, C. E., & Van Hemel, S. B. (2008). *Early childhood assessment: why, what and how*. 15-43. Washington: The National Academies Press.
- Tuğluk, M. N., & Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/875766>
- Tükel, A. (2017). *2013 Okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin dünü ve bugünü. Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri*. TED Yayınları.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317295>
- Uyanık Balat, G., Özdemir Beceren, B. & Adak Özdemir, A. (2011). The evaluation of parents’ views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 908-912. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.210>
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimkazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Yalçın, N., & Özyurt, M. (2021). Okul öncesi eğitim programının cıpp modeline göre öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 140-164. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2033822>
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). The effects of early childhood education on creative thinking skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 201-209. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304149>
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1935/506>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. İ Günbayı (Trans.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yuvacı, Z., Şafak, M., & Şirin, N. (2013). Okulöncesi çocuklarına değer eğitimi verirken davranış geliştirme merkezli öğrenme yöntemi uygulayan öğretmenlerin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 122-134.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-201. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1114/348>
- Zayımoğlu Öztürk, F., Kaya, N. & Durmaz, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin görev sürecinde yaşadıkları eğitimsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 68-94. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/149942>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016), When Does Preschool Matter?. *The Future of Children*, 26(2), 21-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118535.pdf>



Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Kazanımlarının ve Ders Kitabındaki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analiz Edilmesi

Analysis of the Secondary School T.R. Revolution History & Kemalism Acquisitions and the Questions in the Textbook According to the Revised Bloom's Taxonomy

Sayfa | 326

Sezgin ELBAY , Dr., MEB, sezgin_elbay@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 12 Nisan 2023
Kabul tarihi - Accepted: 16 Mart 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 326-349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 326-349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'ndaki kazanımların ile ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (YBT) göre incelenmediği saptanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ile ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (YBT) göre incelemektir. Bu nedenle araştırma doküman incelemesine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın dokümanları, Ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ve ders kitabı olarak belirlenmiştir. Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini belirlemek için araştırmacılar tarafından "Bilişsel Seviyeleri Belirleme Kontrol Listesi" hazırlanmıştır. Toplanan veriler üzerinde betimsel analiz ve Ki-kare analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda; kazanımların "Olgusal Bilgiyi Anlama ile Kavramsal Bilgiyi Analiz Etme"; buna karşılık soruların "Olgusal Bilgiyi Hatırlama" kategorilerinde yığıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem kazanım hem de soruların bilgi boyutu açısından; olgusal ve kavramsal bilgiye yoğunlaştığı, buna karşılık işlemsel bilgiyi büyük ölçüde, üstbilişsel bilgi ile bilişsel süreç boyutunda yaratma basamaklarını tamamen ihmal ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun olmadığını da göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Öğretim programı, Ders kitabı, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

Abstract. It was determined that the 8th grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism curriculum and the questions in the assessment and evaluation sections of the textbook were not examined according to the Revised Bloom's Taxonomy (RBT). In this context the aim of the research is to analyze the acquisitions in the Secondary School 8th grade T.R. Revolution History & Kemalism Curriculum and the questions in the measurement-evaluation sections of the textbook according to the Revised Bloom Taxonomy (RBT). For this, the research was carried out in accordance with the content analysis design (quantitative + qualitative) of the document analysis method. Materials of the research; Secondary School 8th grade T.R. History of Revolution & Kemalism Curriculum and textbook. The "Cognitive Levels Determination Checklist" was prepared by the researchers in order to determine the cognitive levels of the acquisitions and questions. Descriptive analyzes were made on the collected data. As a result of the analyses, it was revealed that the acquisitions were classified into the categories of "Understanding Factual Knowledge and Analyzing Conceptual Knowledge"; and, in turn, the questions were grouped into the categories of "Remembering Factual Knowledge". In addition, it has been concluded that the acquisitions and questions concentrate on factual and conceptual knowledge in terms of the knowledge dimension; on the contrary, they completely neglect the steps of creating transactional knowledge largely in the dimension of metacognitive knowledge and cognitive process. The results of the research also showed that there was no match between the cognitive levels of the acquisitions (learning outcomes) and the questions.

Keywords: T.R. Revolution History & Kemalism, Curriculum, Textbook, Revised Bloom Taxonomy.



Extended Abstract

Introduction. Ever since the 1956 Bloom's Taxonomy (BT) was used as a framework for classifying educational goals, scholars have used BT to rank goals/behaviors or achievements from simple to complex. However, as a result of recent studies and researches, BT has been at the center of intense discussions. The basis of the discussions is the approach of BT to classify the educational objectives as one-dimensional. In this context, Anderson & Krathwohl in 2001 argued that some changes and regulations should be made in BT. They have brought IT into a two-dimensional state by conducting a series of studies to support their view. This classification system, called RBT, has been widely used in ordering the achievements from simple to complex multidimensional. On the other hand, Krathwohl (2002) emphasized that RBT did not complete its function by hierarchically ordering the cognitive levels of the acquisitions, and that a concordance should be sought between the acquisition-content-learning experiences, and evaluation dimensions in terms of cognitive levels. It is seen that this agreement has been examined in many theoretical studies on RBT (Darwazeh, 2017; Darwazeh & Branch, 2017; Forehand, 2010; Krathwohl, 2002). In this context, the aim of the research is to analyze the acquisition in the Secondary School T.R. History of Revolution and Kemalism Curriculum updated in 2018 and the questions in the measurement-evaluation sections of the textbook according to RBT.

Method. This research was carried out according to the content analysis pattern (quantitative + qualitative) of the document analysis method. Content analysis is a systematic and rule-oriented design used to evaluate the information content of textual data (Mayring, 2000). Therefore, the data can be analyzed quantitatively and/or qualitatively. Quantitative content analysis envisions an approach that systematically categorizes and records the characteristics of textual, visual or audio material to statistically analyze data (Coe & Scacco, 2017). Qualitative content analysis, on the other hand, aims to interpret the content of textual data by systematically classifying the data, reducing the data to codes and codes to categories, patterns and themes (Hsieh & Shannon, 2005). According to Krippendorf (2004), content analyzes should include both quantitative and qualitative content analyses. In this study, according to RBT. Quantitative+qualitative content analysis design was preferred since both the explicit and hidden content of the patterns in the questions in the acquisition and measurement-evaluation sections of the course book in the Secondary School T.R. History of Revolution and Kemalism Curriculum were tried to be examined.

Results. When the results regarding the acquisition are examined; the acquisition; it can be said that it has purposes to understand the information presented, how various pieces of information and its elements are related, and how the information is included in a more systematic pattern. As far as possible explanations for the result are concerned, it can be argued that the achievements were mainly developed to measure and evaluate students' historical understanding capacities. In this context, in fact, it is assumed that students have already acquired low-level cognitive learning goals (remembering factual knowledge) that may be necessary for their further studies. During their studies, students' high-level (analyzing) cognitive levels need to be developed. Because in this study, it was determined that the acquisitions included a high frequency for high-level (analysis) cognitive levels. The results showed that the questions mostly covered the category of remembering factual information. This means that in order to answer questions, knowledge (including listening and reading) must be integrated with existing schematics and cognitive frameworks.



Discussion and Conclusion. When the studies aiming to analyze the achievements of the courses within the scope of this research (Social Studies and secondary school and high school, History of Turkish Revolution and Kemalism) according to RBT are examined, it has been determined that the achievements correspond to the steps of understanding and analyzing factual and conceptual information (Akhan, 2021; Demir, 2015; Filiz & Baysal, 2019; Özdemir et al., 2015). Contrary to these, it has been determined that the cognitive levels of the acquisitions in the Secondary School T.R. History of Revolution and Kemalism Curriculum (MEB, 2009) are mostly in the stages of evaluating and understanding conceptual knowledge (Gezer et al., 2014). The results showed that the questions mostly covered the category of recalling factual knowledge. This means that knowledge (including listening and reading) must be integrated with existing schema and cognitive frameworks to answer questions. In parallel studies, it was found that the questions in secondary school and high school textbooks mostly correspond to low-level cognitive levels and are not suitable for the creation step; that is, it was determined that it measures the ability to remember facts, events and/or people with expressions used in the lesson (Akhan & Öztürk, 2021; Candeğer, 2016; Kaptan-İzmir & Topçu, 2021; Mindivanlı Akdoğan & Ceylan, 2021; Oran & Karalı, 2019; Shara, 2020; Sholikah, 2021; Tayyeh et al., 2021). An important question to be answered in the light of the results is why the learning outcomes and questions differ in terms of cognitive levels. One possible answer to this question is that the questions do not provide an opportunity to represent cognitive processes other than remembering factual information, as “True/False and Fill-in-the-Blank” items dominate the questions, potentially involving the recall of factual information. Therefore, the differences between the outcome and the cognitive levels of the questions can be attributed to the similar item formats represented in the questions. Considering the results and limitations; It can be said that the acquisitions focus on understanding and analyzing factual and conceptual information, and the questions are mostly clustered on remembering factual information. In addition, it was concluded that although both (objection and question) contain low-level thinking skills at the 2nd level (understanding), questions include lower-order thinking skills more often than outcomes. In addition, the most dominant cognitive level of the questions was the recall level. This is not for the authors of the textbooks to take into account the achievements and/or to improve the thinking skills of the students; shows that they want them to remember events, facts and/or historical personalities.



Giriş

Bloom taksonomisi, eğitim-öğretim alanında (eğitim programı tasarımı, öğretim yaklaşımı, ölçme-değerlendirme, mesleki gelişim, rehberlik) kullanılan bir sınıflandırma sistemidir. Bu taksonomiye ihtiyaç duyulmasının temel nedeni öğrenme sürecinin farklı bilişsel seviyelerde nasıl gerçekleştiğini göstermektir. Yani eğitim hedeflerinin taksonomisi, öğrencilerin öğretim sonucunda öğrenmeleri beklenen davranışlar ve amaçlanan ifadeleri sınıflandırmak için kullanılan bir çerçevedir. Bu çerçeve ilk olarak, çeşitli üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri tarafından her biri aynı eğitim hedefini ölçen madde havuzu oluşturmak amacıyla test maddelerinin değişimini kolaylaştıran bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda Chicago Üniversitesi Teftiş Kurulu Başkan Yardımcısı Benjamin S. Bloom, yıllık kapsamlı sınavlar hazırlama zahmetini azaltacağını umarak bu tasarımı uygulama alanına taşımıştır (Darwazeh, 2017). Bunun bir sonucu olarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) eğitim yetkilileri tarafından bir grup ölçme-değerlendirme uzmanı bu tasarıya destek vermek üzere görevlendirilmiştir. Bu grup, ilerlemeyi değerlendirmek, revizyonlar yapmak ve sonraki adımları planlamak için 1949'dan başlayarak yılda yaklaşık iki kez bir araya gelmiştir (Darwazeh ve Branch, 2017). Nihai taslakları 1956'da "Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması" başlığı altında yayınlanmıştır. Bundan sonra bu, orijinal taksonomi (Bloom Taksonomisi) olarak adlandırılmıştır (Krathwohl, 2002: 212).

1940'ların başlarında, bilişsel araştırmacı ve psikologlar, bilişsel ve bilgi işleme kuramlarına dayalı olarak, insan zihninin bilgiyi manipüle ederken, depolarken ve hafızada tutarken farklı bilişsel süreçler uyguladığını belirtmişlerdir (Gagne, 1977; Guilford, 1956; Piaget, 1952; Rumelhart ve Ortony, 1977; Wittrock, 1974). Bu bilişsel süreçler (ezberleme, anlama, ayırt etme, analiz etme vb.) türlerine göre basit, orta veya karmaşık zorluk derecelerinde sınıflandırılmıştır. Buna göre, birkaç öğrenme psikoloğu bilişsel araştırmaların sonuçlarını eğitim alanına uygulamıştır (Bloom, 1956; Guilford, 1967; Gagne ve Briggs, 1979; Merrill, 1983). Bu bağlamda onlar, uygulayıcı ve program geliştiricilere, öğrencileri, farklı bilişsel zorluk seviyelerinde farklı bilişsel görev türlerini kullanmaya teşvik edecek öğretim tasarımları için yardımcı olmayı amaçlamışlardır (Darwazeh ve Branch, 2017).

Bloom (1956), bilişsel alan için eğitimsel hedeflerin bir sınıflandırmasını (taksonomi) yayınlamıştır. Bloom ve arkadaşları, öğrencilerin öğrenirken dâhil oldukları bilişsel süreçlere dayalı olarak farklı öğrenme biçim ve düzeylerini sınıflandırmışlardır. Orijinal taksonomi, bilişsel alandaki altı ana kategorinin her biri için geliştirilmiş tanımlar sağlamıştır. Kategoriler: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşmuştur (Bloom, 1956). Uygulama dışında, bunların her biri farklı bilişsel görevler içeren alt kategorilere ayrılmıştır. Orijinal taksonominin yapısı Tablo 1'de belirtilmiştir (Krathwohl, 2002: 213; Sönmez, 2020).

Tablo 1.
Orijinal taksonominin yapısı

Bilişsel kategori	Alt kategori	Türü
Bilgi	Özellikler bilgisi	Terminoloji bilgisi
		Belirli olguların bilgisi
	Spesifiklerle uğraşmanın yol ve araçları hakkında bilgi	Sözleşmeler hakkında bilgi
		Eğilim ve aşamalar hakkında bilgi
		Sınıflandırma ve kategoriler bilgisi
		Ölçütler bilgisi
		Yöntemsel bilgi
Bir alandaki tümel ve soyutlamalar bilgisi	İlke ve genellemeler bilgisi	
	Kuram ve yapılar bilgisi	
Kavrama	Çevirmek	
	Yorumlamak	
	Tahmin etmek	
Uygulama	-	
Analiz	Öğelere dönük analiz	
	İlişkilerin analizi	
	Organizasyonel ilkelerin analizi	
Sentez	Eşsiz bir iletişimin üretimi	
	Bir plan veya önerilen bir dizi operasyonun üretimi	
	Bir dizi soyut ilişkinin türetilmesi	
Değerlendirme	İç kanıtlar açısından değerlendirme	
	Dış ölçütler açısından yargılama	

Tablo 1 incelendiğinde kategorilerin basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıralandığı görülmektedir. Ayrıca, Orijinal Taksonominin kümülatif bir hiyerarşiyi temsil ettiği varsayılmaktadır; yani, her basit kategoriye hâkim olmak, bir sonraki daha karmaşık kategoriye hâkim olmak için ön koşul niteliğinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Orijinal Taksonominin en sık kullanım alanlarından biri, kategoriler yelpazesi boyunca hedef ve öğelerin genişliği veya eksikliğini göstermek için kazanımları ve test maddelerini sınıflandırmak olmuştur (Krathwohl, 2002). Ancak Orijinal Taksonomi yaklaşık 60 yıl kullanıldıktan sonra, bazı eğitimciler; entelektüel beceriler, insan düşüncesi ve öğrenimi üzerine çok sayıda araştırma ve çalışma ile karakterize edilen günümüzde taksonominin hâlâ geçerli olup olmadığını merak etmeye başlamışlardır. Bu eğitimcilerden biri, Bloom'un eski bir öğrencisi olan Anderson'dır. Anderson ve Krathwohl (2001) program geliştirici, uygulayıcı ve öğrencilerin ihtiyaçlarını Orijinal Taksonomiden daha iyi karşılayacak başka bir taksonomi önererek, Bloom'un taksonomisini çağın koşullarına daha uyumlu olacak şekilde yenilemişlerdir (Darwazeh ve Branch, 2017).



Bir Boyuttan İki Boyuta: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)

Öğretimin sonucu olarak amaçlanan öğrenme sonuçlarını tanımlayan hedef/davranışlar (kazanım), genellikle bazı konu içeriği ve bu içerikle ne yapılması gerektiğine dair bir açıklama açısından çerçevelenmektedir. Bu nedenle, hedef ifadeleri tipik olarak bir isim veya isim cümlesinden (konu içeriği) ve bir fiil veya fiil cümlesinden-bilişsel süreç(ler)den oluşmaktadır. Orijinal Taksonomide, “bilgi kategorisi” hem isim hem de fiil yönlerini içermiştir. İsim veya konu yönü, bilginin kapsamlı alt kategorilerinde belirtilmiştir. Fiil yönü ise, öğrencinin bilgiyi hatırlaması veya tanınması beklendiği için bilgiye verilen tanıma dâhil edilmiştir. Bu, yapısı gereği ikili olan ve dolayısıyla diğer taksonomik kategorilerden farklı olan bir “bilgi kategorisi” pahasına çerçeveye tek boyutluluk getirmiştir. Bu aykırılık YBT’te, ismin “Bilgi Boyutuna” ve fiilin “Bilişsel Süreç Boyutuna” temel oluşturmasına izin verilerek ortadan kaldırılmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Bilgi boyutu; dört tür bilgiden oluşmaktadır. Bunlar olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgidir. Anderson ve Krathwohl (2001) dört türden oluşan bilgi boyutunu şu şekilde tanımlamışlardır:

1. Olgusal Bilgi: Bir konu alanı ile ilgili temel öge ve olgu/gerçeklerin bilgisini ifade etmektedir.
2. Kavramsal Bilgi: Olgu, öge ve kategoriler arasındaki ilişkinin bilgisini içermektedir.
3. İşlemsel Bilgi: Beceri, yöntem ve tekniklerin kullanılması gibi çeşitli süreçlerin bilgisidir.
4. Kendini tanıma olarak Üstbilişsel Bilgi: Strateji ve bilişsel görevler hakkındaki bilgileri ifade etmektedir.

Dört kategori, alt kategorileri ile birlikte Tablo 2’de sunulmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Tablo 2.

YBT’nin bilgi boyutunun yapısı

Bilgi boyutu	Alt kategori
Olgusal Bilgi	Terminoloji bilgisi
	Belirli ayrıntı ve ögeler hakkında bilgi
Kavramsal Bilgi	Sınıflandırma ve kategoriler hakkında bilgi
	İlke ve genellemeler bilgisi
	Teori, model ve yapılar hakkında bilgi
İşlemsel Bilgi	Konuya özgü beceri ve algoritmalar bilgisi
	Konuya özgü teknik ve yöntemler hakkında bilgi
	Uygun prosedürlerin ne zaman kullanılacağını belirlemek için ölçütler bilgisi
Üstbilişsel Bilgi	Stratejik bilgi
	Uygun bağlamsal ve koşullu bilgi dâhil olmak üzere bilişsel görevler hakkında bilgi
	Kendi hakkında bilgi

Bilişsel süreç boyutu ise, bilişsel alanların altı seviyesini kapsamaktadır. Bunlar: hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratmadır (Demirel, 2020). YBT’nin en düşük bilişsel seviyesi olarak hatırlama, öğrenilen materyalin uzun süreli bellekten geri çağırılması olarak



tanımlanmaktadır. İkinci bilişsel seviye olarak anlama; sözlü, yazılı veya grafiksel materyalin anlamını tanımlamayı içermektedir. Üçüncü seviye olan uygulama, öğrenilen materyalin yeni bir bağlamda kullanımını ifade etmektedir. Analiz etme, bir problem alanını değerlendirme ve onu ayrı bileşenlerine ayırma, farklı parçalar arasındaki ilişkiyi belirleme becerisi ile ilgilidir. Değerlendirme, ölçütler temelinde yargıda bulunma veya yeni bir fikir oluşturmak için farklı bölümleri birleştirme becerisini içermektedir. Bilişsel hiyerarşinin en üst seviyesi olarak yaratma, diğer tüm kategorilerin öğelerini, artı fikirler üretmeyi veya nesnelere görmenin yeni yollarını kapsamaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Tablo 3'te bilişsel süreç boyutu gösterilmektedir.

Tablo 3.

YBT'nin bilişsel süreç boyutunun yapısı

Bilişsel süreç boyutu	Alt kategori
Hatırlama	Tanım
	Hatırlama
Anlama	Çevirme
	Örnekleme
	Sınıflandırma
	Özetleme
	Çıkarılma
	Karşılaştırma
	Açıklama
Uygulama	Yürütme
	Yerine getirme
	Ayırma
Analiz etme	Organize etme
	Atfetme
	Kontrol
Değerlendirme	Eleştirme
	Oluşturma
Yaratma	Planlama
	Üretme

YBT; amaç (kazanım), içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları (program öğeleri) arasında bir uyumu öngörmektedir. Bu bağlamda kazanımların bilişsel seviyesine uygun olarak diğer boyutlar yapılandırılmaktadır. Buna uygun bir gösterim Tablo 4'te sunulmaktadır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 326-349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 326-349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 4.

YBT ve program öğeleri arasındaki ilişki (Anderson ve Krathwohl, 2001)

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal	Amaç 1					Amaç 3
Kavramsal		Amaç 2			Amaç 4	Amaç 3
İşlemsel						
Üstbilişsel						

Tablo 4 incelendiğinde amaç 1'in olgusal bilginin hatırlanması basamağında yer aldığı görülmektedir. Buna göre içeriğin seçimi, eğitim durumlarının yapılandırılması ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri olgusal bilginin hatırlanması basamağına uygun olmalıdır. Benzer şekilde Amaç 2, 3 ve 4'ün de aynı mantıkla inşa edilmesi gerekmektedir.

Problem durumu

1956 tarihli Bloom Taksonomisi, eğitim hedeflerini sınıflandırmada bir çerçeve olarak kullanıldığından beri, akademisyenler, hedef/davranış veya kazanımları basitten-karmaşığa doğru sıralamak amacıyla Bloom Taksonomisinden faydalanmışlardır. Bununla birlikte yakın zamanda yürütülen çalışma ve araştırmalar sonucunda ise Bloom Taksonomisi, yoğun tartışmaların odağında yer almıştır. Tartışmaların temelinde Bloom Taksonomisinin eğitim hedeflerini tek boyutlu olarak sınıflandırma yaklaşımı bulunmaktadır. Bu bağlamda 2001 yılında Anderson ve Krathwohl, Bloom Taksonomisinde birtakım değişiklik ve düzenlemelerin yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Onlar görüşlerini desteklemek için bir dizi araştırma yaparak Bloom Taksonomisini iki boyutlu bir duruma getirmişlerdir. YBT olarak adlandırılan bu sınıflandırma sistemi kazanımların basitten-karmaşığa çok boyutlu olarak sıralanmasında yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Öte yandan Krathwohl (2002), YBT'nin, kazanımların bilişsel seviyelerinin hiyerarşik olarak sıralanması ile işlevini tamamlamadığını, kazanım-içerik-öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutları arasında bilişsel seviyeler açısından bir uyumun aranması gerektiğini vurgulamıştır. Bu uyumun YBT'ye yönelik yapılan birçok teorik çalışmada incelendiği görülmektedir (Darwazeh, 2017; Darwazeh ve Branch, 2017; Forehand, 2010; Krathwohl, 2002).

YBT'ye ilişkin yürütülen çalışmalarda, ağırlıklı olarak 2018 yılından önce geliştirilen öğretim programlarındaki kazanımların bilişsel seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır (Demir, 2015; Gezer, Şahin, Öner Sünkür ve Meral, 2014; Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015). Bazı çalışmalarda ise 2018 yılında güncellenen öğretim programlarındaki kazanımların bilişsel seviyelerinin YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır (Akhan, 2021; Büken ve Artvinli, 2021; Büyükalan Filiz ve Baysal, 2019; Gültekin ve Burak, 2019). Sınırlı sayıda yürütülen çalışmada ise YBT'ye göre öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutu incelenmiştir. Bu kapsamda ya ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme sorularının (Baghaei, Bagheri ve Yamini, 2021; Candeğer, 2016; Oran ve Karalı, 2019; Shara, 2020; Sholikah, 2021; Tayyeh, Dehham ve Muhammed, 2021) ya da öğretmen yapımı sınavlara ilişkin soruların (Şanlı ve Pınar, 2017; Uymaz ve Çalışkan, 2019) bilişsel seviyeleri YBT'ye göre analiz edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu araştırmanın kapsamında yer alan Elbay, S. (2024). Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kazanımlarının ve ders kitabındaki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 326-349.* DOI. 10.51460/baebd.1282141



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 326-349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 326-349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

“Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı ve Ders Kitabı”nın yürütülen diğer çalışmaların da odağında yer aldığı ve bu çalışmalarda adı geçen öğretim programındaki kazanımların (Gezer vd., 2014) veya ders kitabındaki soruların (Akhan ve Öztürk, 2021) YBT’ye göre analiz edildiği saptanmıştır. Ancak yürütülen çalışmalarda eğitim çıktıları üzerinde etkili olan kazanım ve ölçme-değerlendirme arasındaki uyuşumun bütünsel olarak incelenmediği belirlenmiştir. Bu durum kazanımların bilişsel seviyesine göre ölçme-değerlendirme sorularının belirlenip-belirlenmediği noktasında bir eksiklik oluşturmaktadır.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’ndaki (MEB, 2018) kazanımlar ile ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların YBT’ye göre analiz edilmesi gerekmektedir. Böylece uygulayıcılar, kazanımların bilişsel seviyesine göre öğretimi planlayıp, uygulayıp, değerlendirebilir; program geliştirme uzmanları da kazanımların ölçme-değerlendirmeye kılavuzluk yapıp yapmadığını öğrenebilirler. Bu bağlamda araştırmanın amacı; 2018 yılında güncellenen Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı’ndaki kazanımlar ile ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruları YBT’ye göre analiz etmektir. Bu doğrultuda belirlenen alt sorular şu şekildedir:

1. Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımların YBT’ye göre bilişsel seviyeleri nedir?
2. Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların YBT’ye göre bilişsel seviyeleri nedir?
3. Öğretim Programı’ndaki kazanımlar ile ders kitabındaki soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyuşum var mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Doküman incelemesinde görsel, işitsel veya metinsel her tür belgenin içeriği analiz edilmektedir. Bu bağlamda doküman incelemesi, metinsel verilerin bilgi içeriğini değerlendirmek için kullanılan sistematik ve kural yönelimli bir modeldir (Mayring, 2000). Bu nedenle içerik, nicel ve/veya nitel yönden analiz edilebilir. Nicel içerik analizi, verileri istatistiksel olarak analiz etmek için metinsel, görsel veya işitsel materyalin özelliklerini sistematik olarak kategorize eden ve kaydeden bir yaklaşımı öngörmektedir (Coe ve Scacco, 2017). Nitel içerik analizi ise, verileri sistematik olarak sınıflandırıp, verileri kodlara, kodları kategori, örüntü ve temalara indirgeyerek metinsel verilerin içeriğini yorumlamayı amaçlamaktadır (Hsieh ve Shannon, 2005). Krippendorff’a (2004) göre, doküman incelemelerinde işe koşulan içerik analizleri hem nicel hem de nitel içerik analizlerini içermelidir. Bu çalışmada, YBT’ye göre Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanım ve ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerindeki sorularda yer alan örüntülerin içeriği incelenmeye çalışıldığı için doküman incelemesinden yararlanılmıştır.



Kodlayıcılar

YBT'ye göre Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'ndaki kazanım (MEB, 2018) ve ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların bilişsel seviyeleri 2 sosyal bilgiler (Uzman A: Kadın, 15 yıllık kıdeme sahip, Doçent unvanıyla bir devlet üniversitesinde; Uzman B: Erkek, 11 yıllık kıdeme sahip, Doktor unvanıyla bir devlet okulunda çalışmaktadır) ve 1 eğitimde program geliştirme (Uzman C: Kadın, 10 yıllık kıdeme sahip, Doktor unvanıyla bir kamu kurumunda çalışmaktadır) alan uzmanları tarafından kodlanmıştır.

İncelenen dokümanlar

Araştırmanın materyalleri olarak Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) ve ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) seçilmiştir. 2018 yılında güncellenen Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı, uygulamadaki öğretim programı ve ders kitabı ise, 2021-2022 eğitim öğretim yılında her tür (resmi/özel) ortaokulda okutulan kitap olduğu için araştırma materyali olarak kullanılmıştır.

- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'ndaki kazanımlar: Kazanımlar, birinci ünite 4, ikinci ünite 8, üçüncü ünite 7, dördüncü ünite 9, beşinci ünite 3, altıncı ünite 3 ve yedinci ünite 5 adet olup, toplamda 39 tane dir.
- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki sorular: Soruların ünitelere göre dağılımı Tablo 5'te gösterildiği gibidir.

Tablo 5.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki soruların ünitelere göre dağılımı

Üniteler	Sınav türleri				
	Çoktan seçmeli	Doğru/ Yanlış	Boşluk doldurmalı	Açık uçlu	Toplam
Bir Kahraman Doğuyor	4	4	6	7	21
Millî Uyanış	7	7	11	4	29
Millî Bir Destan	7	9	6	5	27
Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye	11	6	5	5	27
Demokratikleşme Çabaları	11	6	4	4	25
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	7	6	6	5	24
Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası	12	5	4	4	25
Toplam	59	43	42	34	178



Veri toplama aracı

Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini belirlemek için araştırmacılar tarafından kodlama şemasına uygun olarak “Bilişsel Seviyeleri Belirleme Kontrol Listesi” hazırlanmıştır. Bu liste; her bir kodlayıcı, kodlama şemasına uygun olarak verileri kodladıktan sonra, kodlayıcıların kazanım ve soruları YBT’nin hangi basamağında kodladıklarını karşılaştırmak üzere kullanılmıştır. Yani listede kodlama şemasına ek olarak sadece uzmanların adları (Uzman A, B ve C gibi) yer almış ve kazanım ile soruların bilişsel seviyelerini tayin etmek için uzmanların görüşleri arasındaki uyum değerlendirilmiştir.

Süreç

1. Analiz birimleri (kazanım ve sorular) belirlenmiş ve bunlarla ilgili kodlama şeması tasarlanmıştır.
2. Kodlama şemasına dayalı hazırlanan kontrol listesine uygun olarak kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri kodlayıcılar tarafından YBT’ye göre kodlanmıştır.
3. Kodlama sonucunda elde edilen veriler betimsel yoldan analiz edilmiştir.
4. Nitel ve nicel sonuçlar tablo ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

Veri analizi

1. Araştırmanın birinci ve ikinci alt sorularını cevaplamak için betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, alanyazına dayalı olarak önceden oluşturulan tema, kategori veya örüntülere göre elde edilen verilerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre YBT’te belirtilen “Bilişsel Süreç ve Bilgi Boyutları” hazır temalar olarak bu araştırmada kullanılmış; dolayısıyla kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri var olan yapıya göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme kodlama şemasına göre yapılmıştır.

YBT’ye dayalı olarak, kazanım ile soruları kodlamak ve sınıflandırmak için “Hatırlamaktan Yaratma” basamağına kadar 6 bilişsel ve “Olgusaldan Üstbilişsel Bilgi”ye kadar 4 bilgi düzeyinden oluşan bir kodlama şeması kullanılmıştır. YBT’nin bilişsel süreç boyutu ile ilgili olarak Anderson vd. (2001), alt düzey düşünme becerilerinin 3 alt düzeyi (Hatırla, Anla ve Uygula) ve üst düzey düşünme becerilerinin de 3 üst düzeyi (Analiz Et, Değerlendir ve Yarat) içerdiğini belirtmişlerdir. Araştırmada kullanılan kodlama şeması Tablo 6’da gösterilmektedir.

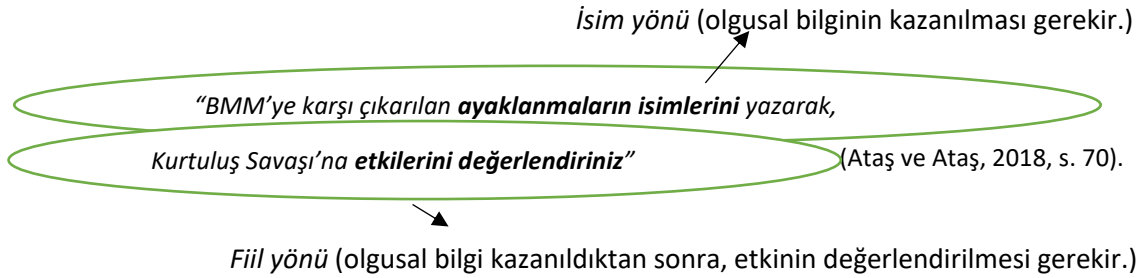
Tablo 6.

YBT’ye dayalı olarak hazırlanan kodlama şeması

Bilgi boyutu	Bilişsel süreç boyutu					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal	OH1	OA2	OU3	OA4	OD5	OY6
Kavramsal	KH1	KA2	KU3	KA4	KD5	KY6
İşlemsel	İH1	İA2	İU3	İA4	İD5	İY6
Üstbilişsel	ÜH1	ÜA2	ÜU3	ÜA4	ÜD5	ÜY6



Tablo 6'ya göre elde edilen tüm veriler kodlanmıştır. Buna uygun bir gösterim aşağıda sunulmuştur. Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı 2. ünite ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan 3. klasik sorunun kodlanması:



Kodlama sonucu: Olgusal bilgiyi değerlendirme (OD5).

2. Araştırmanın üçüncü alt sorusunu cevaplamak için Ki-kare testi yapılmıştır. İlk olarak, her kazanım ve soruda sunulan bilişsel seviyeler için frekanslar belirlenmiştir. Ardından öğrenme hedeflerinin temsili ile ilgili olarak kazanım ve sorular arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için öğrenme hedeflerinin sıklığı üzerinde Ki-Kare testi gerçekleştirilmiştir.

İnandırıcılık (Geçerlik ve güvenilirlik)

YBT'ye göre kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini değerlendirmenin ilk adımı olarak, üç kodlayıcı, kazanım ve soruları, birbirlerinden bağımsız bir şekilde ayrı ayrı kodlamışlardır. Kodlamanın karmaşıklığı ve bu sınıflandırmada yer alan bilişsel seviyeler arasındaki bulanık sınırlar, araştırmacıları kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyini belirlemeye yöneltmiştir. Bu bağlamda iki işlem uygulanmıştır. Öncelikle Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyi (Görüş birliği/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı) belirlenmiştir. Bunun için üç kodlayıcı, 39 kazanım ve 178 soruyu YBT açısından kodlamışlar ve 37 kazanım ile 175 soru üzerinde görüş birliğine (uyum oranı %90) varmışlardır. Üç kodlayıcının uzlaşmadığı 2 kazanım ve 3 yazılı/essay türü soru üzerinde ikinci bir kodlama oturumu yapılmış ve nihayetinde bunlar üzerinde de mutabakat sağlanmıştır. İkinci işlem adımında araştırmacılardan biri, verileri 14 gün arayla iki kez kodlamıştır. Altman'ın (1999) yönergelerine göre, Cohen'in Kappa'sının ($\kappa = .85$) bulguları, iki kodlama setinin mükemmel bir uyum içinde olduğunu göstermiştir.

Bulgular

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı'ndaki (meb, 2018) kazanımların YBT açısından bilişsel seviyeleri

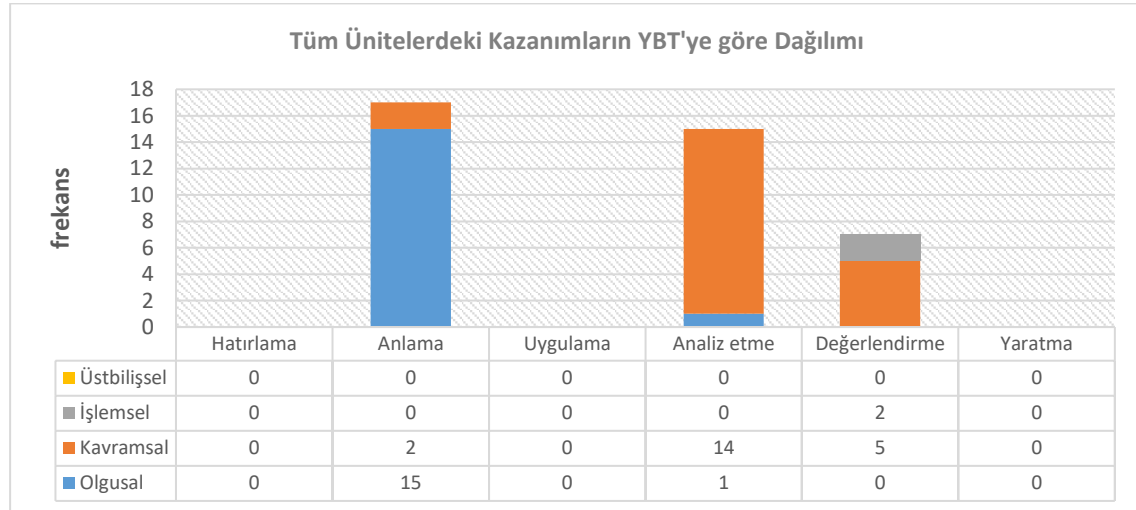
Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2018) kazanımların YBT açısından bilişsel seviyeleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Kazanımların YBT açısından bilişsel seviyeleri

Bilgi birikimi	Bilişsel süreç							
	Hatırlama		Anlama		Analiz etme		Değerlendirme	
	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f	Kazanım kodu	f
Olgusal	-		İTA.8.1.1.	15	İTA.8.1.4.	1		-
			İTA.8.1.3.					
			İTA.8.2.1.					
			İTA.8.2.4.					
			İTA.8.3.1.					
			İTA.8.3.2.					
			İTA.8.3.3.					
			İTA.8.4.1.					
			İTA.8.4.2.					
			İTA.8.4.4.					
			İTA.8.4.5.					
			İTA.8.4.6.					
			İTA.8.4.9.					
			İTA.8.5.1.					
			İTA.8.6.1.					
Kavramsal	-		İTA.8.4.3.	2	İTA.8.2.3.	14	İTA.8.1.2.	5
			İTA.8.7.2.		İTA.8.2.5.		İTA.8.2.2.	
					İTA.8.2.6.		İTA.8.2.8.	
					İTA.8.2.7.		İTA.8.3.5.	
					İTA.8.3.4.		İTA.8.7.1.	
					İTA.8.3.6.			
					İTA.8.4.7.			
					İTA.8.4.8.			
					İTA.8.5.2.			
					İTA.8.5.3.			
					İTA.8.6.2.			
					İTA.8.7.3.			
					İTA.8.7.4.			
					İTA.8.7.5.			
İşlemsel	-			-		-	İTA.8.3.7.	2
							İTA.8.6.3.	



Tablo 7'ye göre kazanımların en fazla “Olgusal Bilgiyi Anlama ve Kavramsal Bilgiyi Analiz etme” seviyelerine karşılık geldiği görülmektedir. Bu bağlamda tüm ünitelerdeki kazanımların YBT'ye göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Tüm ünitelerdeki kazanımların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 1'den, kazanımların bilişsel süreç boyutunun yoğun olarak “Anlama (f=17), Analiz Etme (f=15) ve Değerlendirme (f=7)” seviyelerinde olduğu; buna karşılık “Hatırlama, Uygulama ve Yaratma” seviyelerinde hiçbir kazanımın olmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı (Ataş ve Ataş, 2018) ölçme-değerlendirme bölümlerindeki soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri Tablo 8'de sunulmuştur.



Tablo 8.
Soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri

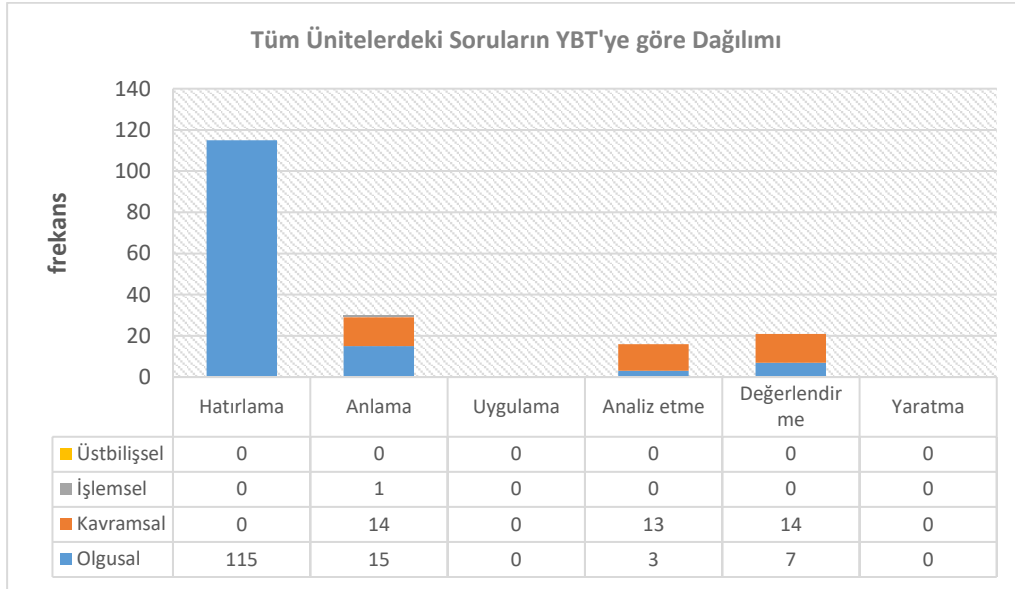
Üniteler	Bilgi birikimi	Bilişsel süreç											
		Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz etme		Değerlendirme		Yaratma	
		Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f	Tür	f
Bir kahraman doğuyor	Olgusal	BD	6	ÇS	1			K	1				
		DY	4	K	2								
		K	4										
		Toplam		14		3		-		1		-	
	Kavramsal			ÇS	2			ÇS	1				
Toplam		-		2		-		1		-		-	
Milli Uyanış	Olgusal	BD	11							K	2		
		DY	7										
		ÇS	3										
		K	1										
	Toplam		22		-		-		-		2		-
Kavramsal			ÇS	2			ÇS	2	K	1			
Toplam		-		3		-		2		1		-	
Milli Bir Destan	Olgusal	BD	6	ÇS	1					K	1		
		DY	9	K	2								
		ÇS	2										
		K	2										
	Toplam		19		3		-		-		1		-
Kavramsal							ÇS	1	ÇS	3			
Toplam		-		-		-		1		3		-	
Atatürkçülük	Olgusal	BD	5	ÇS	2								
		DY	6	K	1								
		ÇS	2										
		K	2										
	Toplam		15		3		-		-		-		-
Kavramsal			ÇS	1			ÇS	3	ÇS	3			
			K	1					K	1			



	Toplam	-	2	-	3	4	-		
Demokratikleşme Çabaları	Olgusal	BD	4						
		DY	5						
		ÇS	4						
		K	3						
	Toplam	16	-	-	-	-	-		
Kavramsal		ÇS	4		ÇS	1	DY	1	
					K	1	ÇS	2	
	Toplam	-	4	-	2	3	-		
Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	Olgusal	BD	6	K	3		K	1	
		DY	6						
		ÇS	2						
		K	1						
	Toplam	15	3	-	-	1	-		
Kavramsal		ÇS	2		ÇS	2	ÇS	1	
							K	1	
	Toplam	-	2	-	2	2	-		
İşlemsel		K	1						
	Toplam	-	1	-	-	-	-		
Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası	Olgusal	BD	4	ÇS	2	ÇS	1	ÇS	2
		DY	5	K	1	K	1	K	1
		ÇS	3						
		K	2						
	Toplam	14	3	-	2	3	-		
Kavramsal		ÇS	1		ÇS	2	ÇS	1	
	Toplam	-	1	-	2	1	-		

*BD: Boşluk Doldurma, DY: Doğru/Yanlış, ÇS: Çoktan Seçmeli, K: Klasik soruları belirtmektedir.

Tablo 8'deki bilgilere dayalı olarak tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.

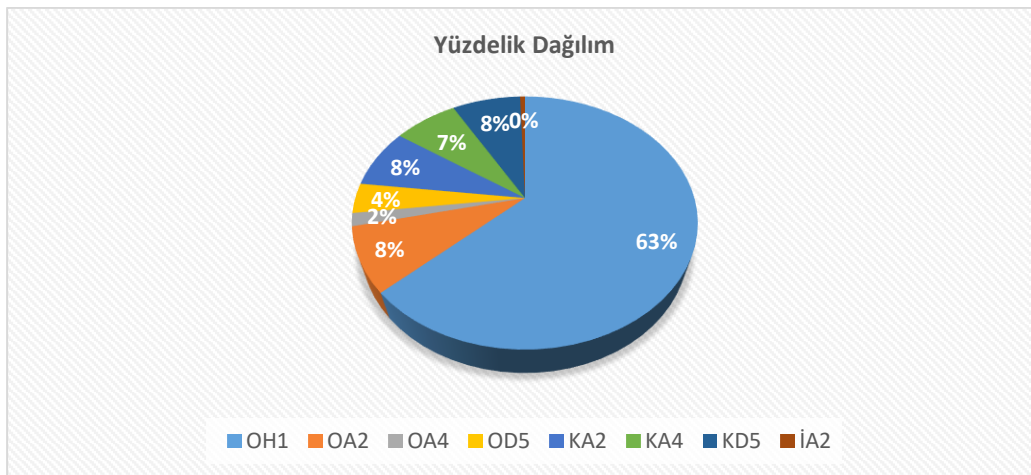


Şekil 2. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre dağılımı

Şekil 2'den, soruların bilişsel süreç boyutunun daha çok "Hatırlama ve Anlama" seviyelerinde olduğu; buna karşılık "Uygulama ve Yaratma" seviyelerinde hiçbir sorunun olmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı'ndaki kazanımlar ile ders kitabındaki soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri arasındaki uyum/uyuşmazlık durumu

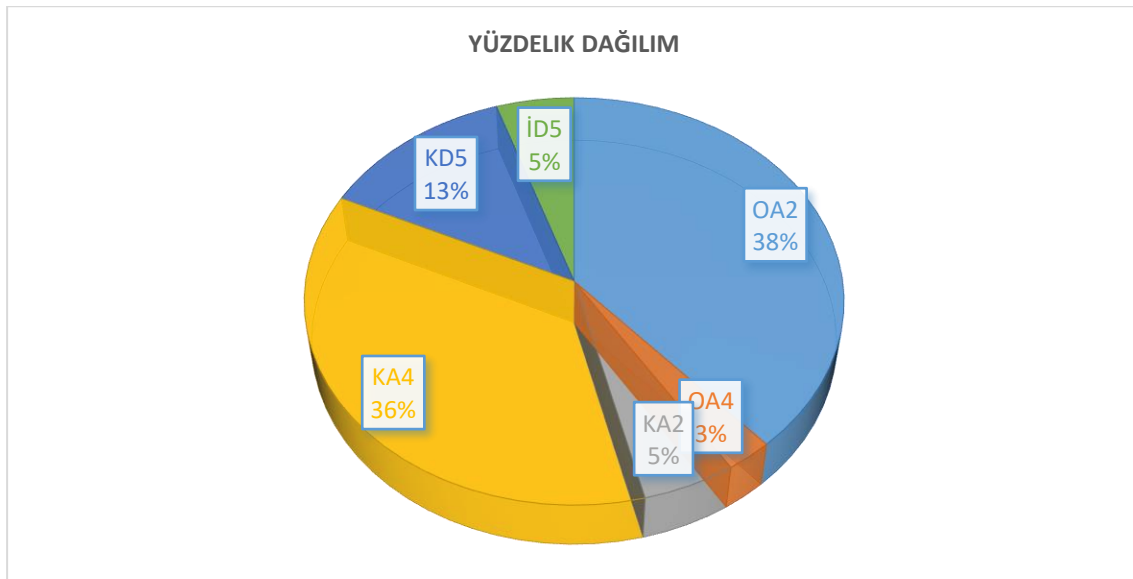
Kazanımlar ile soruların YBT açısından bilişsel seviyeleri arasındaki uyum/uyuşmazlık durumunu saptamak için frekans ile yüzdeler hesaplanmıştır ve analiz çıktıları Şekil 3 ve 4'te sunulmuştur.



Şekil 3. Tüm ünitelerdeki soruların YBT'ye göre yüzdeler dağılımı



Şekil 3 incelendiğinde tüm ünitelerdeki soruların %63 ile en fazla “Olgusal Bilgiyi Hatırlama (OH1)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla %8’erlik oranlar ile “Olgusal Bilgiyi Anlama (OA2), Kavramsal Bilgiyi Anlama (KA2) ve Değerlendirme (KA4)” seviyeleri takip etmektedir. Kazanımların ait olduğu seviyelerin yüzdeler dağılımı ise Şekil 4’te gösterilmektedir.



Şekil 4. Tüm kazanımların YBT’ye göre yüzdeler dağılımı

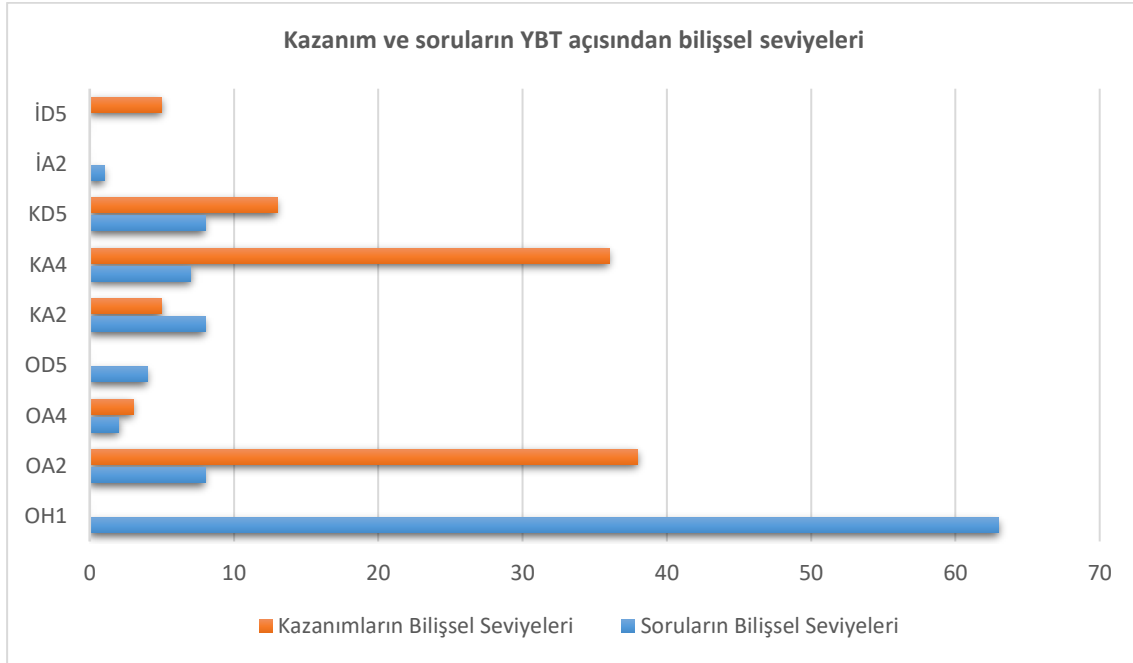
Şekil 4 incelendiğinde tüm ünitelerdeki kazanımların %38 ile en fazla “Olgusal Bilgiyi Anlama (OA2)” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla %36’lık oran ile “Kavramsal Bilgiyi Analiz Etme (KA4)” ve %13’lük oranla “Kavramsal Bilgiyi Değerlendirme (KD5)” seviyeleri takip etmektedir. Soru ve kazanımların YBT’ye göre aralarında bir uyumun olup olmadığı ise Ki Kare Testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu analize ilişkin çıktılar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

Soru ve kazanımların bilişsel seviyelerine ilişkin Ki-Kare testi analiz çıktıları

	Değer	Serbestlik derecesi	Anlamlılık (2 yarı)	Cramer’s V	
				Değer	Yaklaşık anlamlılık
Pearson Ki Kare	38,250 ^a	35	,324	,922	,324
Olasılıklı Oran	27,413	35	,816		
Doğrusal ilişki	,219	1	,639		
Geçerli Örneklem Sayısı	9				

Tablo 9’a göre Ki-Kare testi, soru ve kazanımların bilişsel seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya koyamamıştır ($X^2 (35, N = 9) = 38.25, p > ,01$). Bu nedenle, soru ve kazanımların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun olmadığı söylenebilir. Şekil 5’te de bu durum açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 5. Kazanım ve soruların YBT açısından bilişsel seviye yüzlerinin karşılaştırılması

Şekil 5 incelendiğinde;

- Soruların olgusal bilgiyi hatırlama (OH1) kategorisinde yığıldığı; ancak bu kategoride hiçbir kazanımın olmadığı,
- Olgusal bilgiyi değerlendirme (OD5) ile işlemsel bilgiyi analiz etme (İA4) kategorilerinin sadece sorularda ve
- İşlemsel bilgiyi değerlendirme (İD5) kategorisinin sadece kazanımlarda olduğu,
- Olgusal bilgiyi analiz etme (OA4) kategorisinde soru ve kazanımlar arasında kısmen de olsa bir dengenin olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan kazanım ve ders kitabı ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların YBT'ye göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda YBT açısından kazanım ve sorular arasındaki uyum/uyumsuzluk belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda; kazanımların "Olgusal Bilgiyi Anlama ile Kavramsal Bilgiyi Analiz Etme"; buna karşılık soruların "Olgusal Bilgiyi Hatırlama" kategorilerinde yığıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem kazanım hem de soruların bilgi boyutu açısından; olgusal ve kavramsal bilgiye yoğunlaştığı, buna karşılık işlemsel bilgiyi büyük ölçüde, üstbilişsel bilgi ile bilişsel süreç boyutunda yaratma basamaklarını içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasında bir uyumun olmadığını da göstermiştir.



Kazanımlara ilişkin sonuçlar incelendiğinde; kazanımların, sunulan bilgileri anlama, çeşitli bilgi parça ile öğelerinin nasıl ilişkili olduğu ve bilginin daha sistematik bir örüntüye nasıl dâhil edildiğini ayırt etmeye dönük amaçlar barındırdığı söylenebilir. Bunun bir sonucu olarak kazanımların esasen öğrencilerin tarihsel anlama kapasitelerini ölçme ve değerlendirmek için geliştirildiği ileri sürülebilir. Bu bağlamda aslında, öğrencilerin daha sonraki çalışmaları için gerekli olabilecek alt düzey bilişsel öğrenme hedeflerini (olgusal bilgiyi hatırlama) zaten edinmiş oldukları varsayılmaktadır. Öğrencilerin çalışmaları (öğrenme-öğretme sürecindeki öğretimsel işlerin tamamı) boyunca da öğrencilerin üst düzey (analiz etme) bilişsel seviyelerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu çalışmada kazanımların, üst düzey (analiz) bilişsel seviyeler için yüksek bir frekans (sıklık) içerdiği saptanmıştır. Bu araştırmanın kapsamındaki derslerin (Sosyal Bilgiler ve ortaokul ile lise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük) kazanımlarının YBT'ye göre analiz edilmesini amaçlayan çalışmalar (Akhan, 2021; Demir, 2015; Filiz ve Baysal, 2019; Özdemir vd., 2015) incelendiğinde de kazanımların olgusal ve kavramsal bilgiyi anlama ile analiz etme basamaklarına karşılık geldiği belirlenmiştir. Bunlardan farklı olarak daha önce geliştirilen Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'nda (MEB, 2009) yer alan kazanımların bilişsel seviyelerinin ise daha çok kavramsal bilgiyi değerlendirme ve anlama basamaklarında olduğu tespit edilmiştir (Gezer vd., 2014).

Sonuçlar, soruların çoğunlukla olgusal bilgiyi hatırlama kategorisini kapsadığını göstermiştir. Bu durum soruların yanıtlanması için bilginin (dinleme ve okuma dâhil) mevcut şema ve bilişsel çerçevelerle bütünleştirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Buna paralel olarak yürütülen çalışmalarda ortaokul ve lise ders kitaplarındaki soruların çoğunlukla düşük düzeyli bilişsel seviyelere karşılık geldiği ve yaratma basamağına uygun olmadığı; yani olgu, olay ve/ya kişileri derste geçen ifadelerle hatırlama becerisini ölçtüğü saptanmıştır (Akhan ve Öztürk, 2021; Candeğer, 2016; Kaptan İzmir ve Topçu, 2021; Mindivanlı Akdoğan ve Ceylan, 2021; Oran ve Karalı, 2019; Shara, 2020; Sholikah, 2021; Tayyeh vd., 2021).

Sonuçlar ışığında yanıtlanması gereken önemli bir soru, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri bakımından neden farklı olduğudur. Bu sorunun olası bir yanıtı, potansiyel olarak olgusal bilginin hatırlanmasını içeren "Doğru/Yanlış ve Boşluk Doldurmalı" maddelerin sorularda baskın olması nedeniyle, soruların olgusal bilgiyi hatırlamaktan başka bilişsel süreçleri temsil etme fırsatı sağlamamasıdır. Bu nedenle, kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasındaki farklar, sorularda temsil edilen benzer madde formatlarına bağlanabilir.

Sonuç ve çalışma kapsamı (sınırlıklar) dikkate alınarak; kazanımların olgusal ile kavramsal bilgiyi anlama ve analiz etmeye odaklandığı, soruların büyük ölçüde olgusal bilgiyi hatırlama üzerinde kümelenildiği söylenebilir. Ayrıca soruların kazanımlara göre daha çok alt düzey düşünme becerilerini içerdiği sonucuna varılmıştır. Bunlara ek olarak soruların en baskın bilişsel seviyesi hatırlama seviyesi olmuştur. Bu durum ders kitabı yazarlarının, kazanımları dikkate almak ve/ya öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek için değil; olay, olgu ve/ya tarihsel kişilikleri hatırlamalarını istediklerini göstermektedir.

Kazanım ve soruların bilişsel seviyelerini tespit etmek için yapılan analizler derinlikli bulguların ortaya çıkmasını sağlamış; ancak ders kitabındaki tüm soruların bilişsel seviyeleri ortaya çıkarılmadığı için bulguların daha geniş yorumlanmasını da sınırlandırmıştır. Ayrıca 2021-2022 eğitim öğretim Elbay, S. (2024). Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kazanımlarının ve ders kitabındaki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz edilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 326-349.*
DOI. 10.51460/baebd.1282141



yılında tüm resmi/özel ortaokullarda okutulan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabından (Ataş ve Ataş, 2018) başka ders kitabı araştırmada içerik analizine tabi tutulmamıştır. Araştırmanın sınırlık ve sonuçlarına dayalı olarak getirilen öneriler şu şekildedir:

- ✓ Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları ölçme-değerlendirme bölümlerinde yer alan soruların öğrenme hedeflerinin temsili açısından kazanımların bilişsel seviyelerine uygun hale getirilmesi önerilmektedir.
- ✓ Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları yazarlarına kazanım-değerlendirme uyumu için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerekli eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.
- ✓ MEB tarafından ders kitapları inceleme komisyonlarında, kazanım-ölçme/değerlendirme arasındaki ilişkiyi inceleyen uzmanların yer almasının sağlanması önerilmektedir.
- ✓ Başka ders kitapları ve kazanımlar arasındaki ilişki/uyumun incelenmesi için araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.
- ✓ Bu araştırmanın odak noktası kazanım ve soruların bilişsel seviyeleri arasındaki uyum olduğundan, benzer çalışmaların ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme dışındaki etkinlik ve kazanımlar arasındaki uyum konusunda olması önerilmektedir.



Kaynakça

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., . . . Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. U. S.: Addison Wesley Longman, Inc.
- Ataş, Ç. ve Ataş, U. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıf*. Ankara: Bir-Yay Yayınevi.
- Baghaei, S., Bagheri, M., & Yamini, M. (2021). Learning objectives of IELTS listening and reading tests: Focusing on revised Bloom's taxonomy. *Research in English Language Pedagogy, 9(1)*, 182-199.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Büken, R. ve Artvinli, E. (2021). Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki Coğrafya etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2)*, 1119-1142. DOI: 10.37217/tebd.1019914.
- Büyükalan Filiz, S. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1)*, 234-253. DOI: 10.17679/inuefd.435796.
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(15)*, 391-405.
- Coe, K., & Scacco, J. M. (2017). Content analysis, quantitative. In Matthes, J. (Ed.), *The international encyclopedia of communication research Methods* (pp. 346-356). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Darwazeh, A. N. (2017). A new revision of the [revised] Bloom's taxonomy. *Distance Learning, 14(3)*, 13-28.
- Darwazeh, A. N., & Branch, R. B. (2017). A revision to the revised Bloom's taxonomy. *Distance Learning, 10(3)*, 220-225.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Filiz, S. B. ve Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1)*, 234-253.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology, 41(4)*, 47-56.
- Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning* (3rd ed.). USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R. M., & Briggs, L. J. (1979). *Principles of instructional design* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gezer, Ş., Öner Sünkür, M., Şahin İ. ve Meral, E. (2014). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*, 433-455.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin, 53(4)*, 267-293. <https://doi.org/10.1037/h0040755>
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior, 1(1)*, 3-14. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1967.tb00002.x>
- Gültekin, M. ve Burak, D. (2019). 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının Bloom ve revize Bloom taksonomilerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9(18)*, 121-140.




Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 326-349.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 326-349.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kaptan İzmir, E., & Topçu, E. (2021). Tarihsel anlama açısından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soru tipleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 315-332.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: and overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis an introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: *Qualitative Social Research*, 1(2). Retrieved from <http://217.160.35.246/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>.
- Merrill, M. D. (1983). The component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara: TTK.
- Mindivanlı Akdoğan, E. ve Ceylan, Y. (2021). 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitabının Krathwohl taksonomisine göre incelenmesi. *Milli Eğitim*, 50(229), 493-521.
- Oran, M. ve Karalı, M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı değerlendirme sorularının Bloom taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 88 - 104.
- Özdemir, S. M., Altıok, S. ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York, NY: W.W. Norton & Co. <https://doi.org/10.1037/11494-0000>
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A. (1977). The representation of knowledge in memory. In R.C. Anderson, R.J. Spiro & W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shara, O. L. (2020). *Reading comprehension questions analysis of English textbook forward an English based on cognitive domain of revised Bloom's taxonomy* (Unpublished Mastery Thesis). Antasari State Islamic University: Indonesia.
- Sholikah, R. (2021). *An analysis of listening and speaking tasks in "Forward" textbook based on cognitive domain of revised Bloom's taxonomy* (Unpublished Mastery Thesis). Raden Intan State Islamic University of Lampung: Indonesia.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şanlı, C. ve Pinar, A. (2017). Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959.
- Tayyeh, M., Dehham, S., & Muhammed, H. (2021). An analysis of reading comprehension questions in English textbook "English For Iraq" according to revised Bloom's taxonomy. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(7), 2868-2874.
- Uymaz, M. ve Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı Sosyal Bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 332-346.
- Wittrock, M. C. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11(2), 87-95.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.



Okul Psikolojik Danışmanlarının Şefkat Yorgunluğu Düzeylerinin Duygu Düzenleme Becerileri ve Ruminasyon Düzeylerine Göre Yordanması¹

Prediction of Compassion Fatigue Levels of School Psychological Counselors According to Emotion Regulation and Rumination Levels

Berk ER , Uzman Psikolojik Danışman, İzmir Kavram Meslek Yüksek Okulu, pskdan.erberk@gmail.com

Elif ULU , Doç. Dr., Ege Üniversitesi, elif.ul@ege.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 29 Kasım 2023

Kabul tarihi - Accepted: 19 Mart 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹ Doç. Dr. Elif Ulu danışmanlığında 2023 yılında "Okul psikolojik danışmanlarının şefkat yorgunluğu düzeylerinin duygu düzenleme becerileri ve ruminasyon düzeylerine göre yordanması (Prediction of compassion fatigue levels of school psychological counselors according to emotion regulation and rumination levels)" isimli tezden türetilmiştir.

Er, B. ve Ulu, E. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının şefkat yorgunluğu düzeylerinin duygu düzenleme becerileri ve ruminasyon düzeylerine göre yordanması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 350-372. DOI. 10.51460/baebd.1397503



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 350-372.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 350-372.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı; okul psikolojik danışmanlarının duygu düzenlemede yaşadıkları güçlüklerin ve ruminasyon düzeylerinin şefkat yorgunluğunu yordamadaki rolünü incelemektir. Çalışmanın örneklemini İzmir ilinde çalışmakta olan 180 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda şefkat yorgunluğu ile ruminasyon düzeyleri ve duygu düzenleme beceri arasındaki ilişki istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre duygu düzenleme gücü alt boyutları ve ruminatif düşünce biçimi değişkenleri okul psikolojik danışmanlarının şefkat yorgunluğundaki değişimin %39'unu açıklamaktadır. Duygusal tepkilerin anlaşılması, olumsuz duygular deneyimlerken dürtülerin kontrolünde güçlük yaşama, duygusal tepkilerin kabul edilmemesi (açıklık gücü, dürtü kontrolü gücü ve kabulsüzlüğün artması) ve ruminatif düşünce biçimlerinin artması, şefkat yorgunluğunun da artmasına neden olmaktadır. Elde edilen tüm bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygu Düzenleme, Ruminasyon, Şefkat Yorgunluğu.

Abstract. The aim of this study; To examine the role of school counselors' rumination levels and difficulties in emotion regulation in predicting compassion fatigue. As a result of the study, the relationship between compassion fatigue and rumination levels and emotion regulation skills was found to be statistically positive and significant. In addition, according to the results of multiple regression analysis, it was determined that the sub-dimensions of difficulty in emotion regulation and ruminative thinking style explained 39% of the change in compassion fatigue of school psychological counselors. Failure to understand emotional reactions, difficulty in controlling impulses when experiencing negative emotions, failure to accept emotional reactions (difficulty in openness, difficulty in impulse control, and increase in rejection) and increase in ruminative thought styles also lead to an increase in compassion fatigue.

Keywords: Emotion Regulation, Rumination, Compassion Fatigue.



Extended Abstract

Introduction. The purpose of this study; To examine the role of school counselors' rumination levels and difficulties in emotion regulation in predicting compassion fatigue. Psychological counselors witness traumatic situations in the stories of the clients they help. Being empathetically engaged with such challenging events throughout the therapeutic process leaves psychological counselors vulnerable to the effects of negative life events (Herman, 2015). This empathetic relationship with the client can cause the counselor to experience emotional distress and develop compassion fatigue (Figley, 2002). Mental health professionals may experience difficulties due to long-term and continuous exposure to negative and traumatic stories in their clients' lives, and they may also have difficulty balancing self-care skills and the relationship they offer to their clients. As a result of neglecting self-care skills, they may become vulnerable to situations such as compassion fatigue, anxiety, burnout, and stress (Ray et al., 2013).

School counselors indirectly witness the negative and challenging life events of the people they help. Counselors are more likely to experience compassion fatigue when they begin to think too much about a negative situation they have witnessed, that is, when they ruminate and at the same time they begin to have difficulty in being aware of, regulating and accepting their emotions related to this event. When the relevant literature is examined, there is no study that examines these concepts together and has been conducted with psychological counselors. Therefore, this study investigated the role of emotion regulation skills and rumination levels in predicting compassion fatigue.

Method. In this study, exploratory correlational research model, one of the quantitative research techniques, was used to examine the level of school psychological counselors' rumination levels and emotion regulation skills in predicting compassion fatigue. The population of the study consists of school psychological counselors working at different education levels, public and private schools in Izmir. The average age of 180 school psychological counselors who participated in the research was determined as 37.13 ± 8.93 . 71.7% (n=129) of the participants were women and 28.3% (n=51) were men. "Personal Information Form", "Compassion Fatigue Scale", "Ruminative Thinking Style Scale" and "Difficulties in Emotion Regulation Scale" were used as data collection tools. SPSS 21.0 statistical program was used to analyze the data. First of all, frequency analysis was performed for the demographic variables included in the personal information form. Then, correlation analysis was used to determine the relationship between the variables, and finally, multiple regression analysis was used to determine whether emotion regulation difficulties and ruminative thought styles predicted compassion fatigue.

Results. As a result of the multiple regression analyzes conducted within the scope of this research, it was found that difficulty in emotion regulation and its sub-dimensions (openness, impulse control, non-acceptance) significantly predicted compassion fatigue. It was determined that the sub-dimensions of awareness, purposeful behavior and strategy difficulty did not have a significant effect on compassion fatigue. According to this result, as school counselors' level of emotion regulation difficulty increases, their likelihood of experiencing compassion fatigue will increase. At the same time, it has been determined that ruminative thinking style has a positive and significant effect on compassion fatigue. According to this result, school psychological counselors' increased tendency towards ruminative thinking will lead to an increase in compassion fatigue.



Discussion and Conclusion. When the literature is examined, the results obtained from the research bring an innovation to the literature, as there is no study in which the concept of compassion fatigue is discussed together with the variables of rumination and emotion regulation skills and psychological counselors are used as samples. Although it is not possible to compare with different studies, in compassion fatigue studies conducted with similar variables, it was found that psychological counselors showed moderate levels of compassion fatigue, as in our research.

There is a positive and significant relationship between difficulty in emotion regulation and ruminative thinking with compassion fatigue. According to this result, it can be said that as the level of emotion regulation difficulties of school counselors increases, their likelihood of experiencing compassion fatigue will increase. Psychological counselors' ability to be aware of their emotions in the face of the events they experience, to accept them, to regulate, change and control their emotions according to the situation will be a protective factor against compassion fatigue. At the same time, it can be said that school psychological counselors' increased tendency towards ruminative thinking will lead to an increase in compassion fatigue. School psychological counselors who touch the lives of students in schools may also encounter unpleasant events from time to time. As a result of these negative experiences, the person may use rumination while coping with problems. However, this attitude may cause the person to behave more accusingly and critically towards himself, to frequently think about these negative experiences, to increase the severity of depressive symptoms, and to experience compassion fatigue in the long term.



Giriş

Günümüzde insanlar gerek çalışma ortamında gerekse yaşadıkları insan ilişkilerinde çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar ve bunun sonucunda stres, gerginlik ve duygusal tükenmişlik gibi olumsuz duygular ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşanılan bu psikolojik kaynaklı yıpranma “şefkat yorgunluğu” olarak adlandırılmaktadır (Karsavuran, 2014). Şefkat yorgunluğu, kritik bir biçimde duygusal sorunlara sahip olan bireylerle çalışan profesyonellerde mesleki bir tehdit olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple psikolojik hizmetlere dayalı çeşitli meslek gruplarında çalışan hemşireler, psikologlar, psikiyatristler vb. bu durum ile karşı karşıya kalmaktadır (Franza vd., 2015). Bu meslek gruplarında yer alan kişilerde birey için önem taşıyan davranışsal, fiziksel, psikolojik vb. değişimlere yol açan ve bununla beraber kaçınma, stres bozukluğuna sebep olan şefkat yorgunluğu; belirli süre zarfında grupta yer alan kişilerin birbirlerinin üzüntülerine katlanma yeterliliğini veya ilgisini düşürmektedir (Figley 2002). Alanyazın incelendiğinde travma mağdurları ile çalışmak ve bu kişiler ile etkileşim içinde olmak psikolojik danışmanları travma sonrası stres bozukluğu gibi psikolojik sorunlar ile karşı karşıya getirebilmektedir (Bride, 2007; Figley, 1995 ; Nelson-Gardell ve Harris, 2003). Sürekli olarak yaşam güçlükleri ve zor vakalarla çalışan psikolojik danışmanlarda şefkat yorgunluğu oluşması olasıdır. Ayrıca şefkat yorgunluğu belirtileri kaygı, depresyon, tükenmişlik, travma ile ilintili takıntılı düşünceler, kendine zarar verme gibi belirtiler ile benzerlikler göstermektedir (Figley, 2002). Şefkat yorgunluğu yaşamamanın sonucu olarak ruh sağlığı uzmanlarında görülen ortak belirtilere bakıldığında danışmanlarına karşı empati, ilgi ve olumlu duygularda azalma, duygusal ve fiziksel tükenme, işten alınan hazzın azalması, yaptıkları işle alakalı umutsuzluk yaşama ve bu sonuçların kişilerin hayatlarındaki farklı alanlara da yansımaları söz konusudur (Figley, 1995, 2002 ; Leon vd., 1999 ; Pines ve Kafiry, 1978).

Şefkat yorgunluğu yaşayan kişilerde depresyon, uykusuzluk ve kaygı görülme ihtimalinin görülmesi beklenen bir durumdur (Conrad ve KellarGuenther, 2006). İnsanlara yardımcı olan kişilerde görülen şefkat yorgunluğunun yaygın özellikleri arasında empati düzeyinin düşüklüğü, yardım edilen kişilere karşı olumlu duyguların sağlanamaması, iş hayatında yaşanan memnuniyetsizlik, fiziksel, bilişsel, duygusal ve ruhsal umutsuzluğun hem iş hem de özel hayata taşınmasıdır (Jacobson 2006, akt., Özen, 2020). Şefkat yorgunluğunun iş yaşamına yansıyan sonuçlarına baktığımızda; “iş doyumsuzluğu, uygunsuz karar verme, aşırı çalışma, yardım etme kapasitesinin azalması, empati kaybı, objektif olamama, yardım verilen kişilere tahammülsüzlük, işe gitmekten kaçınma, meslekten ayrılma ve bağlılığın azalması” olarak karşımıza çıkmaktadır (Hamilton, 2008; Hooper vd., 2010; Şirin ve Yurttaş, 2015).

Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin eğitsel, kişisel, sosyal ve ruhsal anlamda gelişimlerine yaptıkları katkı yadsınamaz. Psikolojik danışmanlar çalıştıkları okullarda kendilerini mesleki ve bireysel anlamda zorlayabilecek; şiddet, istismar, intihar, doğal afet gibi yaşam olayları ile dolaylı olarak karşı karşıya kalabilmektedirler. Psikolojik yardım sağlayan meslek çalışanlarının, yardım verdikleri kişilerin travmatik yaşantılarına tanıklık etmeleri ve empati göstermeleri sebebiyle etkilenebildikleri ve bundan dolayı da şefkat yorgunluğu yaşamaları da kaçınılmaz bir son olarak karşımıza çıkmaktadır (Collins ve Long 2003).

Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının duygularını düzenlemeleri gerekmektedir. Duygu düzenleme, insanların hangi durumlarda hangi duyguları ne kadar süreyle taşıdıklarını, bu duyguları Er, B. ve Ulu, E. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının şefkat yorgunluğu düzeylerinin duygu düzenleme becerileri ve ruminasyon düzeylerine göre yordanması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 350-372.* DOI. 10.51460/baebd.1397503



nasıl yaşadıklarını ve nasıl ifade ettiklerini belirleme süreci olarak ifade edilmektedir (Gross, 1998a). Thompson'a (1994) göre; duygusal düzenleme, duygusal tepkileri izlemeyi ve değerlendirmeyi ve duyguları duruma göre ayarlamayı içeren içsel ve dışsal süreçlerden oluşmaktadır. Duygu düzenleme becerisi, yaşanan olay ve durumlar karşısında verilen tepkilerin gözden geçirilip, değerlendirilmesi sonucunda kişinin hedeflerini dönüştürebilme becerisi olarak ifade edilmektedir (Gökkaya, 2021). Duygu düzenleme; gündelik yaşantıda tecrübe ettiğimiz olaylara daha tahammüllü ve esnek bir şekilde tepki verebilmeyi, gerektiğinde de kendiliğinden ortaya çıkan tepkileri erteleyebilme marifeti olarak ifade edilmektedir (Atalar, 2014). Gratz ve Roemer (2004) duygu düzenleme becerisini duyguların farkında olmak ve anlamak, duyguları kabul etmek, dürtüsel davranışları kontrol etmek ve negatif duygular yaşanıldığında erişilmek istenen hedefe uygun şekilde davranabilmek ve farklı durumlara uygun olarak duygu düzenleme becerisi kullanabilmek olarak tanımlamışlardır. Söz konusu becerilerden herhangi biri ya da birden fazlasının eksikliğinin görülmesinde ise duygu düzenleme güçlüğü yaşanabilir. Duygu düzenleme güçlüğü, kişinin normal koşullar altında elinden gelenin en iyisini yaptığı halde duygusal belirtilerini, davranışlarını, sözlü ve sözsüz ifadelerini düzenleme ya da değiştirme yetersizliği olarak tanımlanmaktadır (Johnstone ve Walter, 2014).

Werner ve Gross (2010) bireyin içinde bulunduğu mevcut durum ile ortaya çıkan duygular uyum sağlayamadığında birçok sorunun ortaya çıkabileceğine dikkat çekmektedirler. Kişinin duygularını yeterince düzenleyememesi, dürtü kontrol bozukluklarına, aşırı tepkisel davranışlara ve uyumsuz davranış stillerine neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra duyguları olması gerekenden fazla düzene sokmaya çalışmak ise depresyon ve kaygı ile ilişkili bozukluklar kapsamında ele alınabilmektedir (Wenar and Kerig, 2000). Duygu düzenleme güçlüğü çoğunlukla travma sonrası stres bozukluğu ve travma ile alakalı başka psikopatolojilerin gelişimi ve devamı ile bağıntılı olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz ve Cenkseven, 2020). Yapılan çalışmalar; duyguların anlaşılması, ifade edilmesinde sorun yaşanması ya da duyguların bastırılması gibi duygu düzenleme güçlüğü belirtilerinin psikopatoloji ile bağlantılı olduğunu göstermektedir (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2010).

Psikopatolojik bir durum olmasa bile ruminasyon da duygu düzenleme güçlüğü ile bağlantılı olabilir. Ruminasyon genel olarak, kişinin problemini çözmek adına herhangi bir çaba sarf etmeksizin tekrarlayıcı ve tepkisiz bir şekilde var olan durum ile ilgili olumsuz duygu ve belirtilere odaklanması olarak ifade edilmektedir (Nolen-Hoeksema vd., 2008). Bu düşünce yapısı istem dışı ortaya çıkmaktadır ve kurtulması zordur. Bu sebeple kişilerin zihinsel yaşamlarına uzun süre hâkim olabirler. İnsanlar, ruminatif düşünce yapısını bırakmaya çalışsalar bile bu düşünce yapısını uzun yıllar deneyimleyebilmektedirler (Martin ve Tesser, 1996). APA'ya (2014) göre, obsesif kompulsif bozukluk; yineleyici özellikte, belirgin bir soruna ve kaygıya sebep olan, uygunsuz olarak yaşanan ve kişinin isteği dışında sürekli aklına gelen dürtüler, düşlemler ya da düşünceler şeklinde tanımlanmaktadır. Ruminasyon ve obsesyon arasındaki en bariz farklılık, obsesyon olarak tanımlanan durumlardaki düşünce, dürtü ve düşlemler kişinin gerçek yaşam problemleri ile bağlantılı değilken ruminasyonda düşüncenin kaynağı yaşanmış gerçek olaylardır (Bal ve Özmüş, 2020).

Birey ruminasyon sürecinde, geçmişte yaşadığı veya gelecekte yaşama olasılığı olan olayları sürekli olarak üzücü bir şekilde düşünmeye ve yeniden değerlendirmeye devam eder. Bu odaklanma, kişinin yaşadığı olumsuz duyguları hatırlamasına sebep olur. Ruminatif düşünme sürecine dahil olan birey, bir süre sonra sorunlarını yapıcı bir şekilde çözecek enerjiyi bulamaz hale gelir. Birey,



düşüncelerini durduramadığını hissederek ve çaresizce kendine zarar veren bu döngüye kapılıp gider (Bringler, 1996). Ruminasyon kişinin yaşadığı durumdan ziyade sıkıntılarına ve duygularına özgü geliştirdiği bir düşünme stildir. Depresif ruhsal duruma verilen pasif bir tepkidir (Hankin, 2008). Ruminasyon, bireyin kişisel sorunlarıyla ilgili isteksiz ve kasıtlı olmayan deneyimleri hakkında tekrarlayan düşüncelerdir (Yazıcı ve Öztürk, 2020). Ruminasyon, olumsuz bir olayla karşılaşıldığında ortaya çıkan bir tepki tarzıdır. Sıkıntı belirtilerine ve bu semptomların olası neden ve sonuçlarına tekrar tekrar ve pasif bir şekilde odaklanmayı içerir. Literatürde, ruminasyonun saplantılı düşünme ve derin düşünme şeklinde iki alt boyutu olduğu belirtilmektedir (Treyner vd., 2003). Bunlara ek olarak ruminasyon yalnızca geçmiş yaşantılara yönelik olmak zorunda değildir. Ruminatif düşünce yapısı kişinin kendisi ve başkalarıyla alakalı olabileceği gibi aynı zamanda geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek ile ilgili tamamlanmış, tamamlanmamış ya da farklı durumlarda da varlığını gösterebilmektedir (Önder ve Utkan, 2018).

Görüldüğü gibi şefkat yorgunluğu yardım veren bireylerde görülen ve yardım sağladığı kişilerle ilişkisinde gözlenen empati ve bakım verme becerisinde, istek ve enerjisinde düşüşe sebep olan bununla birlikte kişinin fiziksel, sosyal, duygusal ve ruhsal anlamda tükenmesine yol açan bir durumdur (Dikmen ve Aydın, 2016). Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının gerek kişi başına düşen öğrenci sayısının yoğunluğu ve ele alınan konuların zorluğu nedeniyle şefkat yorgunluğu yaşamaları olası görünmektedir. Ayrıca şefkat yorgunluğu kavramının duygu düzenleme gücü ve ruminasyon çerçevesinde incelenmesi önemli görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ruh sağlığı uzmanı olarak çalışan ve hergün çok çeşitli travma yaşamış danışanla karşılaşan psikolojik danışmanların şefkat yorgunluklarının ele alınmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının duygu düzenleme becerilerinin ve ruminasyon düzeylerinin şefkat yorgunluğunu yordamadaki rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarının bir ilk olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda gelecek çalışmalar için gerek önleme çalışmaları için gerekse de deneysel çalışmalar için öncül olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmanın bağımlı değişkeni şefkat yorgunluğu, yordayan değişkenler (bağımsız değişkenler) ise ruminasyon düzeyleri ve duygu düzenleme gücüdür. Çalışmada okul psikolojik danışmanlarının duygu düzenleme güçlüklerinin ve ruminasyon düzeylerinin; şefkat yorgunluğunu yordama düzeylerini incelemek amacıyla nicel araştırma tekniklerinden biri olan keşfedici korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ilinde farklı öğretim kademelerinde, resmi ve özel okullarda çalışan okul psikolojik danışmanları oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme belli özelliklere sahip bir ya da daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Araştırmaya katılan 180 okul psikolojik danışmanının %71,7'si (n=129) kadın, %28,3'ü (n=51) erkektir.



Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Şefkat Yorgunluğu Ölçeği”, “Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği” ve “Duygu Düzenlemede Zorluklar E” kullanılmıştır.

Sayfa | 357

Kişisel bilgi formu

Çalışmada katılımcıların yaş, cinsiyet, meslekteki deneyim çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumun eğitim kademesi, mezun olduğu lisans programı bilgileri araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla toplanmıştır.

Şefkat yorgunluğu ölçeği

Bireyin mesleği nedeniyle başkalarına karşı şefkatli duygu ve davranışlarında azalma durumunu değerlendirmek amacıyla Portnoy (1996) tarafından geliştirilen ve Özdemir (2019) tarafından Türkçe’ye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Şefkat Yorgunluğu Ölçeği yer almaktadır. Ölçekte 3’lü Likert tipinde (1: Çok doğru, 3: Nadiren) 40 madde ve 4 boyut (Kişinin kendi değeri / değer bilinci, başkalarına değer verme, güç algısı, özdeğer) bulunmaktadır. Toplamda 15 ve üzerinde maddeye 1 yani “çok doğru” cevabı veren kişilerin şefkat yorgunluğu düzeyleri yüksek olarak belirlenmektedir (Portnoy, 1996, akt., Özdemir, 2019). Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,88 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özdemir (2019) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya 416 gönüllü hemşire katılmıştır. Yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olduğu okul, mesleki deneyim kurum, deneyimi gibi birçok faktör incelenmiştir. Araştırma için yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinin uyum iyiliği indekslerinin iyi sonuçlar verdiği görülmüştür. Hesaplama sonucunda χ^2 /serbestlik derecesinin 2,79 (RMSEA 0,066, NFI 0,85 ve CFI 0,90) ile anlamlı olduğu görülmüştür. Şefkat yorgunluğu ölçeğinin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak bulunmuştur (Özdemir, 2019). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,88 olarak tespit edilmiştir.

Ruminatif düşünce biçimi ölçeği

Ruminatif düşünce biçimlerini değerlendirmek amacıyla Brinker ve Dozois (2009) tarafından geliştirilen Ruminatif Düşünme Biçimi Ölçeği yer almaktadır. Ölçekte 7’li Likert tipinde (1: Hiç, 7: Çok iyi) 20 madde ve tek boyut bulunmaktadır. Elde edilen yüksek puan ruminatif düşünce eğiliminin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin orijinal formu için Cronbach Alpha katsayısı 0,90 olarak tespit edilmiştir. Ruminatif düşünme biçimi ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Karatepe (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında çalışmaya 162 kadın ve 100 erkek katılmıştır. Katılımcıların 22’si bekar 239’u evli 1’i birlikte yaşadığını belirtmiştir. Eğitim durumlarına baktığımızda 255’i üniversite öğrencisi, 7’si üniversite mezunudur. Güvenirlik analizi sonucunda tüm test için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .907 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi için 30 gün sonra 32 kişiye tekrar uygulanan test tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon katsayısı .84 olarak belirlenmiştir. (Karatepe, 2010). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,94 olarak tespit edilmiştir.



Duygu düzenlemede zorluklar ölçeği

Bireylerin duygu düzenleme güçlüklerini değerlendirmek amacıyla Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilen Duygu Düzenlemede Zorluklar Ölçeği yer almaktadır. Ölçekte 5'li Likert tipinde (1: Neredeyse hiçbir zaman, 5: Neredeyse her zaman) 35 madde ve 6 boyut (farkındalık, açıklık, amaca yönelik davranabilme, dürtü kontrolü, kabulsüzlük, strateji) bulunmaktadır. Elde edilen yüksek puan duygu düzenlemede daha çok güçlük yaşandığını ifade etmektedir. Ölçeğin orijinal formu için Cronbach Alpha katsayısı 0,93; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,80 ile 0,89 arasında tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından yapılmıştır. Ardından Kavcıoğlu ve Gençöz'ün (2011) yaptıkları çalışmada bazı maddelerdeki Türkçe ifadeler için küçük değişiklikler tavsiye etmişlerdir ve formun yeni hali oldukça güçlü geçerlik ve güvenilirlik katsayıları vermiştir. Çalışmamızda Rugancı ve Gençöz tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin çalışmasına 207'si kız, 122'si erkek, 9 kişi ise cinsiyetini belirtmek istemeyen kişiler olarak toplamda 338 üniversite lisans öğrencisi katılmıştır. Alt boyutları orijinal hali tutarlı ve şu şekilde oluşturulmuştur: (a) amaca yönelik davranışlarda (hedeflerde) zorluklar, (b)duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim (strateji), (c) duyguyu kabul etmeme (kabul etmeme), (d) dürtüsel davranışları kontrol etme güçlüğü olumsuz duygular (dürtü), (e) duygusal netlik eksikliği (netlik) ve (f)duygusal farkındalık (farkındalık). Tüm testin Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .94 olarak orijinali ile tutarlı ve oldukça yüksek bulunmuştur. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları .75 ile .90 arasında değişmekte olup test tekrar test sonuçları ise .83 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,92; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0,77 ile 0,86 arasında tespit edilmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanması öncesinde Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulundan izin alınmıştır. Sonrasında İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasının ardından veri toplama aşamasına geçilmiştir. Gerek pandemi sürecinin halen devam ediyor olması gerekse de İzmir ilinde yaşanan deprem sebebiyle verilerin bir kısmı çevrim içi diğer bir kısmı da yüz yüze olacak şekilde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aralık- Haziran ayları arasında yedi aylık bir süreçte toplanmıştır. Ölçme araçları uygulanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve konusu hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır ve veri toplama araçlarının kullanımına dair kısa açıklamalarda bulunulmuştur. Toplanan verilerin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağı ve gizliliği konusunda teminat verilmiştir. Çalışmaya katılan okul psikolojik danışmanlarından cevaplama esnasında gerçekçi ve içten bir şekilde davranmaları istenmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik yazılımından yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler frekans ve yüzde tablosunda gösterilmiştir. Ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarının normallik sınavında çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Normal dağılım göstermeyen puanların karekök, logaritmik veya ters



dönüşümlerinden uygun olanları yapılarak puanların normal dağılımı sağlandıktan sonra parametrik testler yapılabilir (Büyüköztürk, 2011). Duygu düzenleme güçlüğü ve ruminatif düşünce biçimlerinin şefkat yorgunluğunu yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 ($p < 0,05$) olarak kabul edilmiştir.

Sayfa | 359 Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de çalışmanın sınırlılıklarıdır. Çalışmanın örneklemini yalnızca İzmir ilinde çalışmakta olan okul psikolojik danışmanları oluşturmaktadır. Bundan dolayı araştırmadan elde edilen sonuçların genellendirilmesi kapsamında bu durum dikkate alınmalıdır. Bir diğer sınırlılık ise araştırmanın yapıldığı dönemde Covid-19 salgının devam ediyor oluşu ve yaşanan İzmir depremi sebebiyle katılımcı sayısının 180 ile sınırlı kalmasıdır. Çalışmada “Şefkat Yorgunluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonrasında ülkemizde Ümmet ve diğerleri (2023) tarafından “Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu çalışmada genel bir şefkat yorgunluğu ölçeği kullanılmış olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen frekans, korelasyon ve çoklu regresyon analizleri sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1.
Katılımcıların demografik verilerinin frekans analizi istatistikleri

Demografik Özellik	Gruplar	n	%
Yaş grupları (37,13±8,93)	25-30 yaş	58	32,2
	31-35 yaş	26	14,4
	36-40 yaş	31	17,2
	41-45 yaş	29	16,1
	46-50 yaş	23	12,8
Cinsiyet	51-55 yaş	13	7,2
	Kadın	129	71,7
Meslekteki hizmet süresi	Erkek	51	28,3
	5 yıl ve altı	27	15,0
	5-7 yıl	27	15,0
	7-10 yıl	22	12,2
Çalıştığı kurum türü	10 yıl ve üstü	104	57,8
	Resmi	132	73,3
Çalıştığı kurumun eğitim kademesi	Özel	48	26,7
	Okul öncesi	15	8,3
	İlkokul	45	25,0
	Ortaokul	63	35,0
Mezun olduğu lisans programı	Lise	57	31,7
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	138	76,7
	Felsefe	10	5,6
	Psikoloji	15	8,3
	Diğer	17	9,4



Araştırmaya katılan 180 okul psikolojik danışmanının yaş ortalaması $37,13 \pm 8,93$ olarak tespit edilmiş olup katılımcıların %32,2'si (n=58) 25-30 yaş, %14,4'ü (n=26) 31-35 yaş, %17,2'si (n=31) 36-40 yaş, %16,1'i (n=29) 41-45 yaş, %12,8'i (n=23) 46-50 yaş, %7,2'si (n=13) 51-55 yaş grubundadır. Katılımcıların %71,7'si (n=129) kadın, %28,3'ü (n=51) erkektir. Katılımcıların %15'inin (n=27) meslekteki süresi 5 yıl ve altı, %15'inin (n=27) 5-7 yıl, %12,2'sinin (n=22) 7-10 yıl, %57,8'inin (n=104) meslekteki süresi 10 yıl ve üstüdür. Katılımcıların %73,3'ü (n=132) resmi kurumlarda, %26,7'si (n=48) özel kurumlarda görev yapmaktadır. Katılımcıların %8,3'ü (n=15) okul öncesi, %25'i (n=45) ilkokul, %35'i (n=63) ortaokul, %31,7'si (n=57) lise kademesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %76,7'si (n=138) rehberlik ve psikolojik danışmanlık, %5,6'sı (n=10) felsefe, %8,3'ü (n=15) psikoloji, %9,4'ü (n=17) diğer lisans programlarından mezun olmuştur.

Tablo 2.

Duygu düzenleme güçlüğü, ruminatif düşünce biçimi ve şefkat yorgunluğu puanlarına ait betimsel istatistikler

Ölçek ve Alt Boyut	Alınabilecek			Elde Edilen		\bar{X}	SS	Ç.	B.
	N	Min.	Maks.	Min.	Maks.				
Farkındalık	180	5	25	5	22	11,25	3,07	0,81	1,35
Açıklık	180	5	25	5	20	10,39	2,98	0,62	0,33
Amaca Yönelik Davranabilme	180	5	25	5	25	14,22	3,31	0,29	0,67
Dürtü Kontrolü	180	6	30	6	24	12,61	3,79	0,41	-0,35
Kabulsüzlük	180	6	30	6	29	10,70	3,81	1,17	2,65
Strateji	180	8	40	8	35	16,82	4,57	0,78	1,15
DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ	180	35	175	44	128	75,99	15,63	0,49	0,31
RUMİNATİF DÜŞÜNCE BİÇİMİ	180	20	140	35	140	86,95	21,38	-0,17	-0,11
Kişinin Kendi Değeri / Değer Bilinci	180	21	63	21	56	34,56	6,84	0,67	0,87
Başkalarına Değer Verme	180	8	24	9	20	14,08	1,99	0,39	-0,09
Güç Algısı	180	8	24	9	24	17,03	3,30	-0,18	-0,64
Özdeğer	180	3	9	3	9	4,64	1,34	0,69	0,04
ŞEFKAT YORGUNLUĞU	180	40	120	45	109	70,31	11,33	0,46	0,65

Ç. Çarpıklık katsayısı B. Basıklık Katsayısı

Ölçeklerin toplam ve alt boyut puanlarının normallik sınavında çarpıklık katsayısı (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal



dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Duygu düzenleme güçlüğü ölçek toplam puanı $75,99 \pm 15,63$ olarak tespit edilmiş olup ölçekten alınabilecek en düşük (35) ve en yüksek (175) puanlara göre araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının duygu düzenleme güçlüğüne "bazen" aralığında (düşük düzeyde) olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde en yüksek düzeyde duygu düzenleme güçlüğüne olumsuz duygular deneyimlerken amaç odaklı davranışlarda bulunmada güçlük yaşama ($14,22 \pm 3,31$), en düşük düzeyde duygu düzenleme güçlüğüne duygusal tepkilerin kabul edilmemesi (kabulsüzlük) ($10,70 \pm 3,81$) olduğu tespit edilmiştir.

Ruminatif düşünce biçimi ölçeği toplam puanı $86,95 \pm 21,38$ olarak tespit edilmiş olup ölçekten alınabilecek en düşük (20) ve en yüksek (140) puanlara göre araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının ruminatif düşünce eğiliminin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Şefkat yorgunluğu ölçek toplam puanı $70,31 \pm 11,33$ olarak tespit edilmiş olup ölçekten alınabilecek en düşük (40) ve en yüksek (120) puanlara göre araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının şefkat yorgunluğunun "kısmen doğru" aralığında (orta düzeyde) olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde en yüksek düzeyde şefkat yorgunluğunun güç algısı yorgunluğu ($17,03 \pm 3,30$), en düşük düzeyde şefkat yorgunluğunun özdeğer yorgunluğu ($4,64 \pm 1,34$) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.

Duygu düzenleme güçlüğü, ruminatif düşünce biçimi ve şefkat yorgunluğu arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon analizi istatistikleri

Ölçek ve Alt Boyut	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1-Farkındalık	0,50*	0,20*	0,24*	0,18*	0,17*	0,48*	0,17*	0,22*	0,16*	0,06	0,24*	0,21*
	*	*	*			*		*			*	*
2-Açıklık	1	0,38*	0,42*	0,32*	0,36*	0,64*	0,33*	0,36*	0,19*	0,25*	0,19*	0,35*
		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3-Amaca Yönelik Davranabilme		1	0,56*	0,35*	0,56*	0,71*	0,45*	0,27*	0,09	0,15*	0,13	0,24*
			*	*	*	*	*	*				*
4-Dürtü Kontrolü			1	0,61*	0,71*	0,85*	0,52*	0,33*	0,16*	0,18*	0,30*	0,32*
				*	*	*	*	*			*	*
5-Kabulsüzlük				1	0,62*	0,74*	0,46*	0,49*	0,34*	0,25*	0,27*	0,46*
					*	*	*	*	*	*	*	*
6-Strateji					1	0,83*	0,57*	0,44*	0,24*	0,25*	0,36*	0,42*
						*	*	*	*	*	*	*
7-DUYGU DÜZENLEME GÜÇLÜĞÜ						1	0,58*	0,50*	0,28*	0,26*	0,35*	0,47*
							*	*	*	*	*	*
8-RUMİNATİF DÜŞÜNCE BİÇİMİ							1	0,58*	0,33*	0,40*	0,43*	0,57*
								*	*	*	*	*
9-Kişinin Kendi Değeri / Değer Bilinci								1	0,50*	0,70*	0,53*	0,96*
									*	*	*	*
/10-Başkalarına Değer Verme									1	0,36*	0,40*	0,63*
										*	*	*
11-Güç Algısı										1	0,36*	0,82*
											*	*
12-Özdeğer											1	0,61*
												*
13-ŞEFKAT YORGUNLUĞU												1



Tablo 3’de görüldüğü üzere yapılan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi sonucunda; duygusal tepkilere ilişkin farkındalığın olmaması (farkındalık güçlüğü) ($r=0,17$; $p<0,05$), duygusal tepkilerin anlaşılması (açıklık güçlüğü) ($r=0,33$; $p<0,05$), olumsuz duygular deneyimlerken amaç odaklı davranışlarda bulunmada güçlük yaşama (amaca yönelik davranabilme güçlüğü) ($r=0,45$; $p<0,05$), olumsuz duygular deneyimlerken dürtülerin kontrolünde güçlük yaşama (dürtü kontrol güçlüğü) ($r=0,52$; $p<0,05$), duygusal tepkilerin kabul edilmemesi (kabulsüzlük) ($r=0,46$; $p<0,05$), etkili olarak algılanan duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim (strateji güçlüğü) ($r=0,57$; $p<0,05$) alt boyut puanları ve duygu düzenleme güçlüğü ölçek puanı ($r=0,58$; $p<0,05$) ile ruminatif düşünce biçimi arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3’e göre duygusal tepkilere ilişkin farkındalığın olmaması (farkındalık güçlüğü) ($r=0,21$; $p<0,05$), duygusal tepkilerin anlaşılması (açıklık güçlüğü) ($r=0,35$; $p<0,05$), olumsuz duygular deneyimlerken amaç odaklı davranışlarda bulunmada güçlük yaşama (amaca yönelik davranabilme güçlüğü) ($r=0,24$; $p<0,05$), olumsuz duygular deneyimlerken dürtülerin kontrolünde güçlük yaşama (dürtü kontrol güçlüğü) ($r=0,32$; $p<0,05$), duygusal tepkilerin kabul edilmemesi (kabulsüzlük) ($r=0,46$; $p<0,05$), etkili olarak algılanan duygu düzenleme stratejilerine sınırlı erişim (strateji güçlüğü) ($r=0,42$; $p<0,05$) ve duygu düzenleme güçlüğü ölçek puanı ($r=0,47$; $p<0,05$) ile şefkat yorgunluğu arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3’e göre ruminatif düşünce biçimi ile şefkat yorgunluğu arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0,57$; $p<0,05$).

Tablo 4.

Duygu düzenleme güçlüğü alt boyutları ve ruminatif düşünce biçiminin şefkat yorgunluğunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi istatistikleri

Bağımsız Değişken	B	SHB	β	t	p	Tol.	VIF
Sabit	15,682	9,861		1,590	0,114		
Farkındalık	2,020	2,804	0,049	0,721	0,472	0,747	1,339
Açıklık	0,602	0,279	0,159	2,160	0,032	0,629	1,590
Amaca Yönelik Davranabilme	0,297	0,259	0,087	1,150	0,252	0,595	1,680
Dürtü Kontrolü	0,574	0,277	0,192	2,074	0,040	0,397	2,521
Kabulsüzlük	8,611	2,636	0,259	3,267	0,001	0,541	1,848
Strateji	4,925	3,955	0,117	1,245	0,215	0,384	2,604
Ruminatif Düşünce Biçimi	0,246	0,039	0,464	6,290	0,000	0,623	1,605
	$R^2=0,417$	$\Delta R^2=0,393$	$F_{(7; 172)}=17,542$	$p=0,000$			

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu; duygu düzenleme güçlüğü alt boyutları ve ruminatif düşünce biçiminin hep beraber okul psikoloji danışmanlarının şefkat yorgunluğundaki değişimin %39’unu ($\Delta R^2=0,393$) açıkladığı saptanmıştır ($F_{(7; 172)}=17,54$; $p<0,05$) ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı (Tolerans $>0,20$; VIF <10) tespit edilmiştir. Modeldeki standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) ve katsayıların anlamlılığına ilişkin t testi değerleri incelendiğinde; duygu düzenleme güçlüğü alt boyutlarının şefkat yorgunluğu üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0,05$); açıklık ($\beta=0,16$; $t=2,16$; $p<0,05$), dürtü kontrolü ($\beta=0,19$; $t=2,07$; $p<0,05$), kabulsüzlük ($\beta=0,26$; $t=3,07$; $p<0,05$) ve ruminatif düşünce biçimi ($\beta=0,46$; $t=6,29$; $p<0,05$) değişkenlerinin şefkat yorgunluğu üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir.



Duygusal tepkilerin anlaşılmasında, olumsuz duygular deneyimlerken dürtülerin kontrolünde güçlük yaşama, duygusal tepkilerin kabul edilmemesi (açıklık güçlüğü, dürtü kontrolü güçlüğü ve kabulsüzlüğün artması) ve ruminatif düşünce biçimlerinin artması, şefkat yorgunluğunun da artmasına neden olmaktadır.

Tartışma

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının duygu düzenleme güçlükleri ve ruminasyon düzeylerinin şefkat yorgunluğunu yordamadaki rolü incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda Duygu düzenleme güçlüğü ve (açıklık, dürtü kontrolü, kabulsüzlük) alt boyutlarının şefkat yorgunluğunu anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur. Farkındalık, amaca yönelik davranabilme ve strateji güçlüğü alt boyutlarının şefkat yorgunluğu üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre okul psikolojik danışmanlarının duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri arttıkça, şefkat yorgunluğu yaşama ihtimalleri artacaktır denebilir. Başka bir deyişle elde edilen bulgu ruh sağlığı alanı uzmanlarından olan psikolojik danışmanlarının duygu düzenleme becerilerini etkin ve işlevsel bir şekilde kullanmaları şefkat yorgunluğu yaşama ihtimalini düşürecektir. Psikolojik danışmanların yaşadıkları olaylar karşısında duygularının farkında olmaları, kabul etmeleri, duruma göre duygularını düzenlemeleri, değiştirmeleri ve kontrol edebilme becerilerini gösterebiliyor olmaları şefkat yorgunluğuna yönelik koruyucu bir faktör olacaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar duygu düzenleme güçlüğü ile şefkat yorgunluğu arasında pozitif yönlü ilişkinin olduğunu gösteren geçmiş araştırma bulgularını desteklemektedir. Zeren (2022) tarafından yürütülen çalışmada ruh sağlığı uzmanlarının duygu düzenleme güçlüğü düzeyleri ve şefkat yorgunluğu düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ruh sağlığı uzmanları meslek hayatlarında doğrudan ya da dolaylı olarak birçok olumsuz durum ile karşı karşıya kalabilmektedir. Her durumda olduğu gibi olumsuz yaşantılarda da birden fazla duygu yaşanabilir. Ortaya çıkan bu duyguların farkına varılmasında ya da düzenleyip, kontrol edilmesinde güçlük yaşandığında uzun vadeli süreçte şefkat yorgunluğu yaşama ihtimali de artabilir. Korede 506 yetişkin ile gerçekleştiren çalışmada duygu düzenleme becerisinin etkisi ile duygusal empati tarafından yordanan şefkat yorgunluğunun duygu düzenleme becerisi ile şiddetlendiği doğrulanmıştır. Sonuç olarak duygu düzenlemenin şefkat yorgunluğu üzerinde hem şiddetlendirici hem de hafifletici etkisi olduğu saptanmıştır (Cho ve Lee, 2023). Yalnızca ruh sağlığı uzmanı olan psikolojik danışmanlar ile değil yetişkin bireyler ile yapılan çalışmalarda gösteriyor ki sağlıklı ve işlevsel bir şekilde yürütülen duygu düzenleme becerileri şefkat yorgunluğuna karşı koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Amerikada 90 hemşirenin katılımı ile yapılan bir çalışmada şefkat yorgunluğu olumsuz duyguları ifade etme, olumsuz duyguları taklit etme, yüzeysel davranma ile pozitif, olumsuz duyguları bastırma ile negatif olarak ilişkili bulunmuştur (Barnett vd., 2022). Yine hemşireler ile yapılan deneysel bir çalışmada 60 kişiden oluşan deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış ve altı haftalık duygu düzenleme eğitim alan deney grubu kontrol grubu ile karşılaştırıldığında tükenmişliğin azaldığı ve şefkat memnuniyetinde artış olduğu gözlenmiştir (Kharatzadeh vd., 2020). Güney Korede hemşire, sosyal çalışmacı ve psikologların dahil olduğu 125 kişinin yer aldığı çalışmada tükenmişliği açıklamak için şefkat yorgunluğu ve şefkat memnuniyeti modeli kullanılmıştır, şefkat yorgunluğu ile paralel bir kavram olan tükenmişliğin azaltılabilmesi için uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin kullanımını azaltmaya yönelik müdahale programlarının kullanılması önerilmiştir (Chang ve Shin, 2021).



Literatürde yapılan çalışmalara baktığımızda psikolojik danışmanlar ile şefkat yorgunluğu araştırmalarının çok sınırlı olduğu görülmektedir. Fakat şefkat yorgunluğunun en fazla çalışıldığı grup olan hemşireler ve sağlık çalışanlarında da olumsuz duyguların ifade edilmesi ve kontrol edilmesi noktasında güçlük yaşanması, şefkat yorgunluğu yaşanma ihtimalini arttırabilmektedir. Măirean (2016), bir durumun anlamını ve duygusal etkisini değiştirmeye ilişkin olumlu duygu düzenleme stratejisi olan bilişsel yeniden değerlendirmenin ikincil travmatik stresle negatif ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Zhang vd. (2021) covid-19 sürecinde yardım hattında görev alan psikolojik danışmanlar ile yaptıkları çalışmada kendine yönelik empati ve şefkat yorgunluğu arasındaki ilişkiyi bilinçli farkındalık ve psikolojik danışman öz yeterliliği aracı rolünde incelemişlerdir. Kendine yönelik empati ve şefkat yorgunluğu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik danışmanların kendi duygularının farkında olmaları ve negatif benlik düşüncelerini düzeltmeleri ile şefkat yorgunluğunun önlenilebileceği veya müdahale edilebileceği öngörülmektedir.

Duygu düzenlemede güçlükler ölçeğinin alt boyutları ile şefkat yorgunluğu arasındaki ilişkiyi literatürde doğrudan ele alan araştırma bulunmadığı için alt boyutlarda yer alan değişkenleri farklı çalışmalarda ele alan araştırmaların sonuçlarından faydalanılmıştır. Sağlık çalışanlarında beş faktör kişilik özelliklerinin şefkat yorgunluğunu yordamadaki rolü üzerine yapılan araştırmaya 697 sağlık personeli katılmıştır. Şefkat yorgunluğunun açıklık ile anlamlı bir ilişki göstermediği saptanmıştır (Çakmak, 2021). Beş faktör kişilik modelinde yer alan deneyime açıklık kişilik özelliği kişinin mesleğini yürütürken olaylara farklı açılardan bakabilmesine, danışanlara yardımcı olurken yeni yollar keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Bellicoso vd., 2017). Aynı zamanda bu puanı yüksek bireylerin yaşadıkları stres durumları gelişim için imkân olarak gördüklerini daha az duygusal tükenmişlik bulgusu ve daha fazla bireysel başarı algısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Zellars vd., 2000). Bu açıdan ele aldığımızdan psikolojik danışmanların yaşadıkları olaylar karşısında olaylara farklı açılardan bakabilmeleri ve stres durumlarını bir gelişim imkânı olarak görmeleri duygu düzenleme açısından yaşadıkları durumlar karşısında hissettiklerinin farkında olup duygusal tepkileri daha net verebilmelerine yardımcı olabilir ve bu sayede tükenmişlik, şefkat yorgunluğu gibi durumlara karşı kendilerini koruyabilirler. 118 onkoloji sağlık çalışanı ile yapılan bir araştırmada yüksek düzeyde şimdi odaklı farkındalık düzeyinde olan onkoloji uzmanlarının daha düşük şefkat yorgunluğu yaşadığı ve daha yüksek düzeyde şefkat memnuniyeti yaşadıkları belirlenmiştir (Hegel vd., 2021). Palyatif bakım sağlayan kişiler ile yapılan bir çalışmada kişisel bakım ve farkındalığın yüksek oluşu ölümle başa çıkma yeterliliğini pozitif, şefkat yorgunluğu ve tükenmişliği ise negatif olarak yordamaktadır (Sansó vd., 2015). Psikolojik danışmanlar ile yapılmış çalışma olmasa da sağlık çalışanları ile yapılan araştırmalar gösteriyor ki kişinin farkındalık düzeyinin yüksek oluşu şefkat yorgunluğuna karşı koruyucu bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Farkındalık boyutunu duygular açısından ele aldığımızda psikolojik danışmanların danışanlarına yardımcı olurken şahit oldukları durumlar karşısında hissettikleri zaman zaman öngörülemez ve değişken olabilir. Bu noktada duygusal farkındalık becerisi psikolojik danışmanların duygularını daha iyi anlamlandırabilmelerine ve tanımlamalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda karşımızdaki kişileri daha iyi anlamamıza ve onlarla daha iyi ilişkiler kurmamıza yardımcı olabilir. Bu açıdan bu becerinin varlığı şefkat yorgunluğunun yaşanması önleyebilir ve koruyucu bir faktör olabilir.

Araştırma kapsamında yapılan çoklu regresyon analizleri sonucunda ruminatif düşünce biçiminin şefkat yorgunluğu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre okul psikolojik danışmanlarının ruminatif düşünce biçimi eğilimde artış göstermeleri şefkat



yorgunluğun da artmasına neden olacaktır denebilir. Sonuç ışığında okullarda danışmanlarının zorlayıcı ve olumsuz yaşam olayları ile dolaylı olarak karşı karşıya kalan okul psikolojik danışmanları terapötik ilişki sürecinde, empati becerilerini kullanmaları, yardımcı olma isteği sonucunda tanık oldukları olumsuz yaşam olaylarını sürekli ve tekrarlı bir şekilde zihinlerine getirmeleri ve bundan dolayı kaygılanmaları sebebiyle şefkat yorgunluğuna maruz kalma ihtimallerinin artacağı söylenebilir. Yerli literatürde ruminasyon ve şefkat yorgunluğu kavramlarının bir arada olduğu ve okul psikolojik danışmanları ile yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Bundan dolayı araştırmadan elde edilen bulgular literatüre bir yenilik kazandırmıştır.

Literatürde yapılan farklı çalışmalar araştırmada elde edilen ruminasyon ve şefkat yorgunluğu arasındaki pozitif ve anlamlı ilişkiyi desteklemektedir. Bazı çalışmalarda doğrudan ruminasyon ve şefkat yorgunluğu kavramı ele alınmadığı için şefkat yorgunluğu ile benzer bir kavram olan tükenmişliğe yer verilmiştir. Yerli literatürde şefkat yorgunluğu ve ruminasyon ile yapılan çalışma bulunmadığı için aynı anlama gelen fakat farklı şekilde tanımlanan “eş duyum yorgunluğu” ile yapılmış olan çalışmanın sonuçları paylaşılmıştır. Gedik tarafından (2022) Ankara ilinde 116 yoğun bakım hemşiresi ile yapılan araştırmada duygusal ruminasyon ve eş duyum yorgunluğu arasında pozitif ve doğrusal bir ilişki saptanmıştır ve bu sonuç bizim sonucumuzla paraleldir. Kanser hastaları ile çalışan 30 hemşire ile yürütülen nitel bir çalışmada yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmış. Hastaların travmatik hikayelerine maruz kaldığı için yaşanan şefkat yorgunluğu araştırılmış ve bunun için bilişsel tepkiler bileşenlerine ayrılmaya çalışılmış. Birçok hemşire kendileri ya da aile üyeleri için benzer durumlardan ötürü endişelendiklerini ve ruminasyon yaptıklarını ifade etmişlerdir (Fukumori vd., 2018). Ruh sağlığı alanında psikolojik danışmanlar ile şefkat yorgunluğu çalışmalarının sınırlı oluşu sebebiyle özellikle sağlık alanında hemşireler ve doktorlar ile yapılan çalışmaları incelediğimizde kişilerin olumsuz bir olay sonucunda bu durum ile ilgili sonuçları zihinlerinde sürekli tekrar etmeleri, bu tekrarlayıcı süreç sonunda kaygı yaşamaları, stresli durumlarda baş etme becerilerini kullanmalarını engelleyerek uzun vadede şefkat yorgunluğu yaşama ihtimalini arttırabilir. Onkoloji bölümünde çalışan hemşireler ile yapılan farkındalık temelli bir çalışmada, farkındalık deneyimi yaşayan hemşirelerin tükenmişlik, şefkat yorgunluğu, kaygı, stres belirtileri ve ruminasyon düzeylerinde azalma görülmüştür (Duarte ve Pinto-Gouveia, 2016). Kore’deki onkoloji hastalarına hastanelerde psikososyal bakım sağlayan 12 sosyal hizmet uzmanı ile gerçekleştirilen nitel bir araştırmada; şefkat yorgunluğunun etkileri üzerine yapılan görüşmelerde çalışanların kişisel iyilik temasında (olumsuz fiziksel belirtiler, kederli hissetme, ruminasyon, pişmanlık ve aşırı kaygı) yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Kim vd., 2021). Haber medyası meslek grubunda çalışanlar ile yapılan bir araştırmada şefkat yorgunluğu teorisinde; olumsuz duygular ile iş tükenmişliği arasındaki ilişkide ruminasyonun aracılık rolü incelenmiştir. Ruminasyonun olumsuz duygular ile iş tükenmişliği arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği saptanmıştır. (Liu vd., 2021). Gerek sağlık sektöründe gerekse insanlara yardımcı olunan ya da insanlar ile iç içe olunan mesleklerde kişinin yaşadığı olumsuzluklar sonucunda ruminatif düşünce eğilimde olması şefkat yorgunluğu yaşanma ihtimalini desteklediği görülmektedir. Bu noktada okullarda öğrencilerin yaşamlarına dokunan okul psikolojik danışmanları da zaman zaman nahoş olaylar ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu olumsuz yaşantılar sonucunda ise kişi sorunlar ile baş ederken ruminasyonu kullanabilir. Fakat bu tutum kişinin kendisine yönelik olarak daha suçlayıcı ve eleştirel davranmasına, sık sık bu olumsuz yaşantıları aklına getirmesine, depresif belirtilerin şiddetinin artmasına sebep olarak uzun vadede şefkat yorgunluğu yaşanmasına yol açabilir.



Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, farklı çalışmalar ile karşılaştırma imkânı olmasa da benzer değişkenler ile yapılan şefkat yorgunluğu çalışmalarında psikolojik danışmanların çalışmada da olduğu gibi orta düzeyde şefkat yorgunluğu gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca yapılan literatür taramalarında yerli ve yabancı çalışmalarda okul psikolojik danışmanları ile şefkat yorgunluğu, ruminasyon ve duygu düzenleme becerilerinin bir arada yapıldığı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu açıdan yapılan çalışmanın literatüre katkı sağlayacak özgün bir araştırma olduğu düşünülmektedir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda şefkat yorgunluğu ile duygu düzenleme güçlüğü ve ruminatif düşünce biçimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; duygu düzenleme güçlüğü ve (açıklık, dürtü kontrolü, kabulsüzlük) alt boyutları ile ruminatif düşünce biçimleri, şefkat yorgunluğundaki değişimin yaklaşık %39'unu ($\Delta R^2=0,393$) açıklamaktadır. Sonuç olarak duygusal tepkilerin anlaşılması, olumsuz duygular deneyimlerken dürtülerin kontrolünde güçlük yaşama, duygusal tepkilerin kabul edilmemesi (açıklık güçlüğü, dürtü kontrolü güçlüğü ve kabulsüzlüğün artması) ve ruminatif düşünce biçimlerinin artması, şefkat yorgunluğunun da artmasına neden olmaktadır.

Öneriler

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da birtakım sınırlılıklar söz konusudur. İlerleyen çalışmalarda bu sınırlılıklar doğrultusunda düzenlemeler yapılarak alan yazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Buna istinaden araştırmacı ve uygulamacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Şefkat yorgunluğu, duygu düzenleme becerileri ve ruminasyon değişkenleri daha geniş çaplı bir örneklemle yeniden incelenebilir. Ayrıca birebir sahada çalışan psikolojik danışmanlarla beraber sosyal hizmet uzmanları veya doktorlarla da tekrarlanabilir. Bu araştırma İzmir ilinde çalışmakta olan okul psikolojik danışmanları ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından farklı illerde mesleğini sürdüren psikolojik danışmanlar ile daha geniş bir örneklem grubu ile benzer bir çalışma yapılabilir. Araştırma yalnızca Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanlar ile sınırlı kalmayarak, üniversitelerde ve psikolojik danışma merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlar da dahil edilerek geniş kapsamlı araştırılabilir. Bağımsız değişkenler arasına medeni durum, çocuk sahibi olma, daha önce travmatik yaşantı geçişinin olması vb. değişkenlerin eklenmesi ile daha detaylı bir çalışma yürütülebilir. Suudi Arabistanda psikiyatrisler ile yapılan bir çalışmada daha önce psikolojik travma öyküsünün varlığı şefkat yorgunluğu gelişimini önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur (Almadani, vd., 2022). Literatür incelendiğinde şefkat yorgunluğu kavramının daha çok sağlık alanında yoğun bakım hemşireleri ile çalışıldığı görülmektedir. Bu noktada travmatik yaşantılar ile karşı karşıya gelebilecek meslek kolları başta eğitim olmak üzere, sosyal çalışmacılar, özgeciliğin yüksek olduğu; itfaiye, arama kurtarma, afad gibi meslek kolları, polis memurları ve avukatlar ile şefkat yorgunluğu araştırmaları yapılabilir. İkincil travmatik stres durumları ile daha güçlü bir şekilde baş edebilmek için O'Halloran ve Linton (2000) danışmanlara iyi oluşun altı alanını geliştirmelerini önermektedir: Sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel, ruhsal ve mesleki. Bu alanları geliştirmek için bazı beceriler ve öğrenme yaşantıları tavsiye edilmektedir (akt., Erçevik, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul psikolojik danışmanlarının şefkat yorgunluklarının azaltılması için bu



alanları dikkate alan hizmet içi eğitimler düzenleyebilir, okul psikolojik danışmanlarına yönelik olarak duygu düzenleme becerilerinin gelişmesine yönelik psikoeğitim çalışmaları planlayabilir. Şefkat yorgunluğunun azaltılması yalnızca mesleki tatmini ve işgücü istikrarını iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda psikolojik danışmanlığın kalitesini ve danışanların sonuçlarını da iyileştirir (Silver vd, 2018). Okul psikolojik danışmanları ikincil travmatik stres ile karşı karşıya kaldıklarında ve şefkat yorgunluğu yaşadıklarını hissettiklerinde, sağlıklarını korumak adına kimden yardım alacakları ve bilgi konusunda kimden süpervizyon alacakları öncesinde okul tarafından bilgilendirilebilir. Kahil ve Palabıyıkoğlu (2018) da bireyin kendini korumak adına alacağı bireysel önlemlerin dışında, çalıştığı kurum ve kuruluşun da iş yükü ve saatlerinde düzenlemelere gidilmesi, grup içi paylaşımların yapılması, psikoeğitimlerin düzenlenmesi ve yardım alabilecekleri kişi ya da kişilerin tanıtılması gibi önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadır.



Kaynakça

- Adams, R. E., Boscarino, J. A. ve Figley, C. R. (2006). Compassion fatigue and psychological distress among social workers: a validation study. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 76(1), 103-108. doi: 10.1037/0002-9432.76.1.103
- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 974-983. doi: 10.1016/j.brat.2010.06.002
- Aldao, A. (2013). The future of emotion regulation research capturing context. *Perspectives on Psychological Science*, 8(2), 155-172. doi: 10.1177/1745691612459518
- Almadani, A. H., Alenezi, S., Algazlan, M. S., Alrabiah, E. S., Algazlan, M., & Alrabiah, E. (2022). Compassion Fatigue Among Practicing and Future Psychiatrists: A *National Perspective*. *Cureus*, 14(5). doi: 10.7759/cureus.25417
- Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El kitabı, Beşinci Baskı (2014). DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı (Koroğlu E, Çev.).Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Atalar, S., D. (2014). Duygu Düzenleme, Ergenlik ve Ebeveynlik. ODTÜ yayıncılık, 1.Basım
- Bal, F. & Özmüş, D. A. (2020). Aleksitimik Belirtilerin Yordanmasında Olumsuz Otomatik Düşünceler ve Ruminasyonun Rolünün İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 1-1. <https://doi.org/10.26466/opus.672792>
- Bariola E, Gullone E, Hughes EK (2011) Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical child and family psychology review*, 14(2), 198-212. doi: 10.1007/s10567-011-0092-5
- Barnett, M. D., Hays, K. N., & Cantu, C. (2022). Compassion fatigue, emotional labor, and emotional display among hospice nurses. *Death studies*, 46(2), 290-296. doi: 10.1080/07481187.2019.1699201
- Bellicoso, D., Trudeau, M., Fitch, M. I. ve Ralph, M. R. (2017). Chronobiological factors for compassion satisfaction and fatigue among ambulatory oncology caregivers. *Chronobiology international*, 34(6), 808-818. doi: 10.1080/07420528.2017.1314301
- Berking, M., & Lukas, C. A. (2015). The affect regulation training (ART): A transdiagnostic approach to the prevention and treatment of mental disorders. *Current Opinion in Psychology*, 3, 64-69. doi:10.1016/j.copsyc.2015.02.002.
- Bonanno G.A., & Burton C.L. (2013). Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6),591612. doi:10.1177/1745691613504116.
- Bride, B. (2007). Prevalence of secondary traumatic stress among social workers. *Social Work*, 52(1), 63-70. <https://doi.org/10.1093/sw/52.1.63>
- Bringle, M. L. (1996). " I Just Can't Stop Thinking about It": Depression, Rumination, and Forgiveness. *Word and World*, 16, 340-346.
- Brinker, J. K., & Dozois, D. J. (2009). Ruminative thought style and depressed mood. *Journal of clinical psychology*, 65(1), 1-19. doi: 10.1002/jclp.20542
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 14. Baskı, Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi Yayınları, 29.Baskı
- Chang, J. J., & Shin, S. H. (2021). A path model for burnout in community mental health professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9763. doi: 10.3390/ijerph18189763
- Cho, H., & Lee, D. G. (2023). Effects of affective and cognitive empathy on compassion fatigue: Mediated moderation effects of emotion regulation capability. *Personality and Individual Differences*, 211, 112264. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112264>
- Cirhinlioğlu, F. G. (Ed.) (2018). *Duygu Psikolojisi*. Nobel Yayınları, 1.Basım



- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 73 –100. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- Collins, S., & Long, A. (2003). Working with the psychological effects of trauma: consequences for mental health-care workers—a literature review. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 10(4), 417-424. doi: 10.1046/j.1365-2850.2003.00620.x
- Conrad, D., & Kellar-Guenther, Y. (2006). Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among Colorado child protection workers. *Child abuse & neglect*, 30(10), 1071-1080. doi: 10.1016/j.chiabu.2006.03.009
- Çakmak, M.A, (2021). *COVID-19 pandemisinde sağlık çalışanları: Beş faktör kişilik özellikleri ve psikolojik sağlamlığın şefkat yorgunluğunu yordayıcı gücü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Dikmen, Y., & Aydın, Y. (2016). Hemşirelerde Merhamet Yorgunluğu: Ne? Nasıl? Ne Yapmalı?. *Journal of human rhythm*, 2(1).
- Dil Derneği (2023). Şefkat. İçinde Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 04.04.2023. <http://www.dilderneği.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html>
- Duarte, J., & Pinto-Gouveia, J. (2016). Effectiveness of a mindfulness-based intervention on oncology nurses' burnout and compassion fatigue symptoms: A non-randomized study. *International journal of nursing studies*, 64, 98-107. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2016.10.002
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
- Erçevik, A. (2019). The relationship between secondary traumatic stress and social problem-solving skills of school counselors. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1054-1071.
- Figley, C.R. (1995). Compassion Fatigue As Secondary Traumatic Stress Disorder: An Overview. C.R. Figley (Ed.). *Compassion Fatigue Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat Traumatized* (pp. 1-20). Routledge: Taylor and Francis Group. Erişim Adresi : <https://www.researchgate.net>
- Figley, C.R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of clinical psychology*; 58(11): 1433-1441 doi: 10.1002/jclp.10090
- Franza, F., Del Buono, G., & Pellegrino, F. (2015). Psychiatric caregiver stress: clinical implications of compassion fatigue. *Psychiatr Danub*, 27(Suppl 1), S321-7.
- Fukumori, T., Miyazaki, A., Takaba, C., Taniguchi, S., & Asai, M. (2018). Cognitive reactions of nurses exposed to cancer patients' traumatic experiences: A qualitative study to identify triggers of the onset of compassion fatigue. *Psycho-Oncology*, 27(2), 620-625. doi: 10.1002/pon.4555
- Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events. cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Gedik, P. (2022). *Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş ile İlgili Ruminasyonun, Eş Duyum Yorgunluğu ve Psikolojik Sağlamlık ile İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gilbert, P. (2009) *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*, Constable & Robinson, London.
- Gök, G. A. (2015). Merhamet Etmenin Dayanılmaz Ağırlığı: Hemşirelerde Merhamet Yorgunluğu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 299-313.
- Gökkaya, F. (Ed.) (2021). *Çocuklarda Duygu Düzenleme Becerisi*. Nobel Yayınları, 1. Basım
- Gratz, K.L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 26, 41–54. doi:10.1007/s10862-008-9102-4
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Er, B. ve Ulu, E. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının şefkat yorgunluğu düzeylerinin duygu düzenleme becerileri ve ruminasyon düzeylerine göre yordanması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 350-372. DOI. 10.51460/baebd.1397503



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 350-372.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 350-372.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Gürdil-Birinci, G., & Erden, G. (2016). Yardım Çalışanlarında Üstlenilmiş Travma, İkincil Travmatik Stres ve Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(77), 10-26.
- Hamilton, M. (2008) Compassion Fatigue: What School Counsellors Should Know About Secondary Traumatic Stres. *The Alberta Counsellor*, 30(1):921.
- Hankin, B. (2008). Rumination and Depression in Adolescence: Investigating Symptom Specificity in a Multiwave Prospective Study, *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(4), 701-713. doi:10.1080/15374410802359627
- Hayes, N. (2011). Psikolojiyi anlamak. (F.Şar, Çev.).Optimist Yayınevi, İstanbul.
- Hegel, J., Halkett, G. K., Schofield, P., Rees, C. S., Heritage, B., Suleman, S., & Breen, L. J. (2021). The relationship between present-centered awareness and attention, burnout, and compassion fatigue in oncology health professionals. *Mindfulness*, 12, 1224-1233. doi: 10.1007/s12671-020-01591-4
- Herman, J. (2015). Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence from Domestic Abuse to Political Terror. 3rd edition. Basic Books: New York.
- Hooper, C., Craig, J., Janvrin, D. R., Wetsel, M. A., & Reimels, E. (2010). Compassion satisfaction, burnout, and compassion fatigue among emergency nurses compared with nurses in other selected inpatient specialties. *Journal of emergency nursing*, 36(5), 420-427. doi: 10.1016/j.jen.2009.11.027
- Işık, Ş. (Ed.) (2020). Psikolojiye Giriş. Pegem Akademi Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- John, O. P. ve Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72(6), 1301-1333. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x
- Johnstone, T., & Walter, H. (2014). The Neural Basis of Emotion Dysregulation. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 58-76). The Guilford. Erişim Adresi: www.researchgate.net
- Joinson C. (1992) Coping With Compassion Fatigue. *Nursing*, 22, 116-120. doi: https://doi.org/10.1097/00152193-199204000-00035
- Kahil, A., & Palabıykoğlu, N. R. (2018). İkincil travmatik stres. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 59-70. doi: https://doi.org/10.18863/pgy.336495
- Karatepe, H. T. (2010). *Ruminatif Düşünce Biçimi Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Tıpta uzmanlık tezi, Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.
- Karsavuran, S. (2014). Sağlık Sektöründe Tükenmişlik: Ankara'daki Sağlık Bakanlığı Hastaneleri Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32(2), 133-163. doi: https://doi.org/10.17065/huifb.95124
- Kavcıoğlu, F. C., & Gençöz, T. (2011). Psychometric characteristics of Difficulties in Emotion Regulation Scale in a Turkish sample: New suggestions. Unpublished raw data. doi: 10.1002/jclp.20665
- Kharatzadeh, H., Alavi, M., Mohammadi, A., Visentin, D., & Cleary, M. (2020). Emotional regulation training for intensive and critical care nurses. *Nursing & Health Sciences*, 22(2), 445-453. doi: 10.1111/nhs.12679
- Kim, M. A., Yi, J., Molloy, J., & Choi, K. (2021). The impact of compassion fatigue on the well-being of oncology social workers in Korea. *Journal of Social Service Research*, 47(5), 634-648. doi: 10.1080/01488376.2020.1869140
- Lazarus, R. S. (1993). Why we should think of stress as a subset of emotion. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects (pp. 21-39). Free Press.
- Leahy, R. L., Tirch, D. ve Napolitano, L. A. (2011). Why is Emotion Regulation Important? Emotion regulation in psychotherapy: A practitioner's guide içinde (s. 1-16). Guilford Press.
- Leon, A. M., Altholz, J. A., & Dziegielewska, S. F. (1999). Compassion fatigue: Considerations for working with the elderly. *Journal of Gerontological Social Work*, 32(1), 43-62. https://doi.org/10.1300/J083v32n01_04
- Liu, M., Wang, N., Wang, P., Wu, H., Ding, X., & Zhao, F. (2021). Negative emotions and job burnout in news media workers: a moderated mediation model of rumination and empathy. *Journal of Affective Disorders*, 279, 75-82. doi: 10.1016/j.jad.2020.09.123

Er, B. ve Ulu, E. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının şefkat yorgunluğu düzeylerinin duygu düzenleme becerileri ve ruminasyon düzeylerine göre yordanması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 350-372. DOI. 10.51460/baebd.1397503



- Lyubomirsky, S., ve Tkach, C. (2003). The consequences of dysphoric rumination. C. Papageorgiou & A. Wells (Ed.), *Rumination: Nature, theory, and treatment of negative thinking in depression içinde* (s.21-41). İngiltere: John Wiley & Sons. doi: 10.1002/9780470713853.ch2
- Măirean, C. (2016) Emotion regulation strategies, secondary traumatic stress, and compassion satisfaction in healthcare providers. *The Journal of Psychology*, Vol. 150(8), pp. 961-975. doi: 10.1080/00223980.2016.1225659
- Martin, L. L. ve Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. *Advances in Social Cognition*, 9, 1-47. Erişim Adresi: <https://www.researchgate.net>
- Nas, E., & Kardaş, F. (2022). Merhamet Eğitimi ve Eğitimde Merhamet. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 316-340.
- Nelson-Gardell, D., & Harris, D. (2003). Childhood abuse history, secondary traumatic stress, and child welfare workers. *Child welfare*, 82(1), 5-26.
- Neziroğlu, G. (2010). *Ruminasyon, yaşantısal kaçınma ve problem çözme becerileri ile depresif belirtiler arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on psychological science*. 3(5), 400-424. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x>
- Önder, F. C., & Utkan, Ç. (2018). Bilinçli farkındalık ve algılanan stres ilişkisinde ruminasyon ve olumsuz duygu düzenlemenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1004-1019. doi: <https://doi.org/10.17860/mersinefd.444876>
- Özen, Y. M. (2020). *Sağlık Çalışanlarının Duygusal Zekâ Düzeyinin Merhamet Yorgunluğuna Etkisinde Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin Aracı Rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özdemir, U. S. (2019). *Şefkat Yorgunluğu Ölçeği'nin Türkçe Geçerlilik Ve Güvenilirliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Peters, E. (2018). Compassion fatigue in nursing: A concept analysis. *Nursing Forum*, 53(4), 466– 480. <https://doi.org/10.1111/nuf.12274>
- Pines, A., & Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social work*, 23(6), 499-507. <https://doi.org/10.1093/sw/23.6.499>
- Ray, S. L., Wong, C., White, D., & Heaslip, K. (2013). Compassion satisfaction, compassion fatigue, work life conditions, and burnout among frontline mental health care professionals. *Traumatology*, 19(4), 255-267. <http://doi.org/10.177/1534765612471144>
- Rehm I.C, Staiger P.K, (2018). Emotion regulation and psychopathology: Current understanding and new directions. *Clinical Psychologist*, 22(2), 109-111. <https://doi.org/10.1111/cp.12164>
- Robinson, M. S., & Alloy, L. B. (2003). Negative cognitive styles and stress-reactive rumination interact to predict depression: A prospective study. *Cognitive Therapy and research*, 27, 275-291.
- Rugancı, R. N., & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 442-455. doi: 10.1002/jclp.20665
- Sansó, N., Galiana, L., Oliver, A., Pascual, A., Sinclair, S., & Benito, E. (2015). Palliative care professionals' inner life: exploring the relationships among awareness, self-care, and compassion satisfaction and fatigue, burnout, and coping with death. *Journal of pain and symptom management*, 50(2), 200-207. doi: 10.1016/j.jpainsymman.2015.02.013
- Showalter, S. E. (2010). Compassion fatigue: what is it? Why does it matter? Recognizing the symptoms, acknowledging the impact, developing the tools to prevent compassion fatigue, and strengthen the professional already suffering from the effects. *The American Journal of Hospice & Palliative Care*, 27(4), 239-242. doi: 10.1177/1049909109354096
- Silver, J., Caleshu, C., Casson-Parkin, S., and Ormond, K. (2018). Mindfulness among genetic counselors is associated with increased empathy and work engagement and decreased burnout and compassion fatigue. *Journal of genetic counseling*, 27, 1175-1186. doi: 10.1007/s10897-018-0236-6



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 350-372.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 350-372.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F. ve Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27. doi: 10.1016/j.cpr.2016.05.004.
- Şirin, M., & Yurttaş, A. (2015). Hemşirelik bakımının bedeli: merhamet yorgunluğu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(2), 123-130.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52. doi: <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson R.A. (2014). Socialization Of Emotion And Emotion Regulation In The Family. Gross JJ (Series Ed.) *Handbook Of Emotion Regulation* New York: The Guilford Press.
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 247-259. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1023910315561>
- Ümmet, D. , Metin, S. ve Okur, S. (2023). Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu Ölçeğinin geliştirilmesi /development of Compassion Fatigue Scale in Psychological Counselors. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (1) , 284-298. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1191665>
- Yazıcı-Kabadayı, S., & Öztürk, H. (2020). Bir Öz Düzenleme Becerisi Olan Dikkat Kontrolü ile Öznel İyi Oluş ve Ruminasyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 230-242. doi: <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.8>
- Yılmaz, Y., & Cenkseven, F. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Yordayıcısı Olarak Öz-Duyarlılık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(4), 168-182. doi: <https://doi.org/10.35379/cusosbil.766746>
- Yoder, E. A. (2010). Compassion fatigue in nurses. *Applied Nursing Research*, 23(4), 191-197. doi: 10.1016/j.apnr.2008.09.003
- Zellars, K. L., Perrewe, P. L. ve Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1570–1598. doi:10.1111/j.1559-1816.2000.tb02456.x
- Zeren Y., K. (2022). *The relationship between trauma experiences and compassion fatigue in mental health professionals: Moderating roles of emotion regulation difficulties and differentiation of self*. Yüksek lisans tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, İzmir.
- Zhang, L., Ren, Z., Jiang, G., Hazer-Rau, D., Zhao, C., Shi, C., ... & Yan, Y. (2021). Self-oriented empathy and compassion fatigue: The serial mediation of dispositional mindfulness and Counselor's self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 11, 613908. doi: 10.3389/fpsyg.2020.613908
- Wenar, C., & Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*. McGraw-Hill.
- Werner, K., & Gross, J.J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. Kring ve D. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and Psychopathology*. (pp.13-37). New York: Guilford Press.



Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkiler

The Relationships Between School Principals' Transformational Leadership Styles and Teachers' Creative Thinking Dispositions

Sayfa | 373

Serkan YÜKSEL ^{ID}, Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, srknyuksel@outlook.com

Orkun Osman BİLGİVAR ^{ID}, Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, osman.bilgivar@izu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 23 Ocak 2023
Kabul tarihi - Accepted: 23 Mart 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 373-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 373-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma, ilişkisel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Silivri ilçesinde resmi eğitim kurumlarında çalışan 322 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler; ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Yine veriler ışığında öğretmenlerin kendilerine yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerini yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini pozitif yordamakta üzerindeki varyansın %15'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile pozitif ilişkisi sebebiyle üst yönetici ve politika yapıcılara okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili sergileyebilecekleri ortamlar oluşturmaları veya bu ortamların sürekliliğini sağlayacak tedbirler almaları tavsiye edilmektedir. Bulgulardan yola çıkılarak araştırmanın son kısmında ise okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili göstermeleri ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilgili olarak değerlendirmeler ve tavsiyelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Lider, Dönüşümcü Liderlik, Yaratıcı Düşünme, Öğretmen, Okul Müdürü.*

Abstract. The purpose of this study is to reveal whether there is a relationship between the transformational leadership styles of school principals and the creative thinking dispositions of teachers, according to teachers' perceptions. The research was conducted according to the relational survey design. The sample of the research consists of 322 teachers working in the Silivri district of Istanbul in the 2022-2023 academic year. The data were analyzed by ANOVA, correlation and regression analyses. When the findings were examined, it was understood that teachers' perceptions of school principals' transformational leadership style were at a high level. In light of the data, it was determined that teachers' creative thinking dispositions were at a high level. According to teachers' perceptions, it was determined that there was a positive, moderate and significant relationship between the transformational leadership styles of school principals and the creative thinking dispositions of teachers. In addition, school principals' transformational leadership styles positively predict teachers' creative thinking dispositions and explain 15% of the variance. Due to its positive relationship with teachers' creative thinking dispositions, senior administrators and policy makers are advised to create environments where school principals can exhibit transformational leadership style or to take measures to ensure the continuity of these environments. Based on the findings, in the last part of the research, evaluations and recommendations were made regarding the transformational leadership style of school principals and the creative thinking dispositions of teachers.

Keywords: *Leader, Transformational Leadership, Creative Thinking, Teacher, School Principal.*



Extended Abstract

Introduction. Transformational leaders are leaders who develop the skills and confidence of their followers (Yukl, 2018). Creative thinking can be defined as a person entering into unique thoughts with an inner desire to find new and better things (Kyung-Hwa, 2005). When the sub-dimensions of transformational leadership are examined, it is thought that this leadership style may be related to creative thinking dispositions. Considering the requirements of the 21st century (Debeş, 2021), it can be stated that creative thinking is very important for organizations. In this context, the research aims to determine what kind of relationship there is between the transformational leadership styles of school principals and the creative thinking dispositions of teachers. The aim is to contribute to the literature by revealing this relationship, to draw attention to the relationship between creative thinking dispositions and leadership styles, to provide data to policy makers on training managers, and to bring creative thinking to the agenda in schools.

Method. Our research was carried out according to the relational survey method. The sample of our research consists of 322 teachers working in Silivri district in Istanbul province in the 2022-2023 academic year. In the study, correlation and regression analyzes were performed. Additionally, ANOVA analysis was performed.

Results. When the findings of our research regarding transformational leadership are examined, we can state that the transformational leadership styles of school principals are perceived at a high level by the teachers. When we look at the findings regarding creative thinking dispositions, which is another variable of our research, it is understood that teachers evaluate their own creative thinking tendencies at a high level. When the data are examined, it is seen that there is a positive and moderately relationship between school principals' transformational leadership styles and teachers' creative thinking dispositions according to teacher perceptions. Accordingly, it can be stated that the increase in the transformational leadership style of the school principals is accompanied by the increase in the creative thinking dispositions of the teachers. When regression analysis is performed, it can be stated that the regression model is significant ($p < .05$). Accordingly, school principals' transformational leadership style predicts teachers' creative thinking dispositions and explains 15% of the total variance on teachers' creative thinking tendencies.

Discussion and Conclusion. Since educational organizations have to qualify their human resources (Atmaca and Yeşilyurt, 2022), it can be said that it is very important for school organizations that the transformational leadership styles of school principals are perceived at a high level by teachers. Many studies state that teachers' perceptions of transformational leadership behavior towards school principals are generally high (Aksel and Elma, 2018; Kiriş and Aslan, 2019; Yılmaz 2019; Aksu and Balcı, 2009). These results are consistent with the findings of the research conducted. However, there are also studies in the literature that find that the transformational leadership behaviors of school principals are perceived at medium or low levels (Bilgivar and Asmaz, 2022; Kavrayıcı, 2019). It is a positive situation for school principals to exhibit transformational leadership. For this reason, it is thought that it is important to identify public or private educational institutions, school types, and school districts where transformational leadership behaviors are perceived at low or medium levels, and to encourage the transformational leadership behaviors of school principals by policy makers. In



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 373-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 373-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper

order for a teacher to do his/her job well, he/she must know how to act with a special awareness and understanding outside of the usual legal powers (Demirbolat, 2002). At this point, it is thought that it is very important for teachers to have creative thinking tendencies, considering the requirements of the 21st century (Debeş, 2021). When we look at the findings regarding creative thinking tendencies, which is another variable of our research, it is understood that teachers evaluate their own creative thinking tendencies at a "high level". This result is similar to the results of the research conducted by Türkdöğän & Özgenel (2021), Kesici (2023) and Çetin & Gürkan (2021). There is a positive relationship between teachers' creative thinking tendencies and lifelong learning (Kesici, 2023). It is also reported that there is a negative relationship between creative thinking and burnout (Güven, Gazelci & Ogelman, 2022). Therefore, assuming that teachers who exhibit creative thinking tendencies will be more likely to create value for themselves, their organizations and their students, it can be said that the high perception of creative thinking tendencies by teachers is positive for all stakeholders. In our research, a positive, moderate and significant relationship was found between the two variables. In this context, it is recommended to conduct research examining the relationship between other leadership styles and creative thinking tendencies in order to identify the aspects of the subject that are open to development.

Finally, it should be stated that the research was conducted with a limited sample. It may be recommended that new studies reach sample groups in different regions. In addition, the relationship of a single leadership type with creative thinking dispositions was examined in the study. It seems that there are not many studies in the literature on leadership and creative thinking dispositions. For this reason, more comprehensive studies can be conducted on creative thinking disposition in future leadership studies.



Giriş

Yaratıcı düşünme, insanın yeni ve daha iyi olanı bulmak için benzersiz düşünceler içine girmesi olarak tanımlanabilir (Kyung-Hwa, 2005). Yaratıcılığın örgütler açısından önemli pratik çıktıları olması sebebiyle (Samen, 2008) eğitim örgütlerinde yaratıcı düşünme ile ilgili birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda okul kültürü (Ballı ve Özgenel, 2021), örgütsel sessizlik (Çalikoğlu, 2019), eleştirel düşünme (Yüce ve Yıldız, 2020) gibi değişkenlerle öğretmenlerin yaratıcı düşünme davranış veya eğilimleri arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. Okul örgütü içinde öğretmen davranışlarına etki eden en mühim unsurlardan birinin de okul müdürlerinin liderlik stilleri olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple okul müdürünün liderlik davranışlarının örgüt içindeki yaratıcılıkla ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Literatürde liderlik davranışı ile yaratıcılık ilişkisine bakıldığında çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve görülmekte ve konu ile ilgili olarak İskele (2009) tarafından yapılan çalışma dikkat çekmektedir. Araştırmada İskele (2009), etik liderlik stiline yaratıcı okul iklimi üzerinde önemli bir değişken olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmaların sınırlı olması sebebiyle liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin araştırılmaya açık bir alan olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda araştırmada, konunun gelişime açık yönlerinin fark edilmesini sağlama potansiyeli ve yaratıcılığın örgütsel, sosyal ve pratik çıktılarının önemi dolayısıyla “okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili” ve “öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri” üzerinde durulmuştur.

Lider, sahip olduğu özelliklerle diğer insanlardan farklılaşan model kişidir (Turan, 2020). Shaw (1981), liderin grup üyelerinin desteğine sahip olan ve dış otoriteye başvurmadan grubunun davranışlarını etkileyebilen kişi olduğunu söylemekte ve lideri başkaları üzerinde onların kendi üzerinde bıraktığı etkiden daha fazla olumlu etki yaratan üye olarak tanımlamaktadır. Bennis (2016) ise liderliği güzelliğe benzetmekte ve her ne kadar tanımlaması güç olsa da görüldüğünde liderin anlaşılacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda eğitim ve okul, bir toplumu dönüştürme ve yeniden inşa etme aracı olarak görüldüğünde bu sürecin baş aktörlerinden birisinin bir lider olarak okul müdürü olması beklenir (Şişman, 2022). Çağdaş bir okul yöneticisinin okulunu yönetirken yıllardır devam eden kalıplaşmış uygulamaları sürdürmek yerine alternatifler üretebilmek için sorgulaması ve daha iyisini yapabilirim sorusunu sürekli sorması gerekir. Bir okul yöneticisinin ancak bu şekilde görev yaptığı örgütü etkileyerek yenilik ortaya koyması ve dolayısıyla gelişimi sağlaması mümkün olabilecektir (Can, 2021). Bununla birlikte baskıcılık ve toplulukçuluk özellikleri sebebiyle Türk kültüründe “eski köye yeni adet getirmek” de oldukça zordur. Bürokrasinin dışlilerini aşarak bir kamu örgütünün başına gelebilmek için adeta liderlik özelliklerinin tam aksi yönde birtakım özellikler gerekmektedir (Baltaş, 2022). Günümüz dünyasında ise geleneksel beceriler ve yönetim tarzları ile sürdürülebilir bir başarı sağlamak giderek güçleştiğinden (Yurdasever ve Fidan, 2020) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemelerinin gerek okul örgütü gerekse de toplum açısından çok önemli ve değerli olduğu düşünülmektedir.

“Dönüşümsel liderlik”, bireyin kendi amaçlarının dışında; grup amaçları istikametinde bir bakış açısı kazanması üzerinde duran bir liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2012). Dönüşümcü liderler takipçilerinin becerilerini ve güvenlerini geliştiren liderlerdir (Yukl, 2018) ve bu liderlik anlayışı lideri bir dönüşüm ajanı olarak görerek etkin bir dönüşümcü liderin örgütsel etkinliği artıracığını ifade eder



(McShane & Von Glinow, 2016). Dönüşümcü liderliğin yaygın olarak kullanılan tanımı Bass tarafından yapılmıştır (Turan & Bektaş, 2021). Bass (1990'dan akt. Turan & Bektaş, 2021)'a göre dönüşümcü liderler kendisinden önce örgüt ve takım refahı ile ilgili olan, takipçilerin çalışma sonuçlarının önemini anlayan ve onların yüksek düzeyde gereksinimlerine cevap verebilen kişilerdir. Dönüşümcü liderler buldukları örgütte bir farklılık ortaya koyan liderlerdir. Bu tip liderlere sahip örgütlerde astlar liderlerinin etkisi ile daha fazla örgütsel bağlılık gösterirler ve tatmin düzeyleri daha yüksek olur (McShane & Von Glinow, 2016).

“Dönüşümcü liderlik”; dört alt boyuttan oluşmaktadır (Bass & Riggio, 2006). İdealleştirilmiş etki alt boyutu liderin birlikte olmanın önemini vurguladığı ve engellerin aşılacağı konusunda izleyicilere güven verdiği boyuttur. Bireysel destek boyutu, liderin adeta bir koç veya danışman olarak takipçilerinin kişisel ihtiyaçlarını gerçekleştirme ve geliştirmesine özel önem verdiği boyuttur (Turan & Bektaş, 2014). İlham verici motivasyon boyutu, liderin etrafındakileri motive edecek ve onlara ilham kaynağı olacak şekilde davranması, takım ruhu oluşturmaya, coşku ve iyimserlik göstermesi ile ilgilidir (Bass & Riggio, 2006). Bu noktada en çok da araştırmalarla desteklenmeye muhtaç olsa da entelektüel uyarım alt boyutunun yaratıcı düşünme ile ilgili olarak dikkat çekebileceği söylenebilir. Entelektüel uyarım, liderin izleyicilerini var olan davranış ve düşünme kalıplarını sorgulamaya ve bu sayede de takipçilerini mevcut sorunlara yönelik yeni bakış açısı geliştirmeye yönelik olacak şekilde teşvik etmesi ve cesaretlendirmesi ile ilgilidir (Yılmaz, 2020). Dönüşümcü liderliğin sahip olduğu alt boyutlar hep birlikte ele alındığında bu liderlik türünün astları cesaretlendirici ve teşvik edici özellikler barındırması sebebiyle çağımızın önemli yeterliklerinden biri olduğu düşünülen yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilişkili olabileceği varsayılmaktadır. Zira atılan her bir adımın mevzuatla belirlendiği, standartların dışına çıkılmayan ve yaratıcılığın kullanılmadığı örgütlerde çalışanların da yeni bir şey öğrenmeleri için bir nedenleri olmayabilir (Cemaloğlu, 2020). Bir ulusun gücü, büyük ölçüde yeni ve benzersiz bilginin kalitesine bağlı olduğundan (Kyung-Hwa, 2005) ve nitelikli eğitimin ancak nitelikli eğitim kurumlarıyla verilebileceğinden hareketle (Akan, 2021) öğretmen yetiştirme programlarına kadar çok büyük değişiklikler gerekirse de topluma katkıda bulunabilmesi amacıyla eğitim örgütlerinde yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Hong & Milgram, 2010). Özellikle insanın makine olmadığına inandırıldıktan sonra tıpkı bir makine gibi çalıştırıldığı günümüz dünyasında (Aydoğan, 2021) bilhassa öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine sahip olmalarının toplum ve birey açısından çok daha önemli olduğu söylenilebilir.

Yaratıcı düşünme; insanın yeni ve daha iyi şeyler bulmaya yönelik içsel bir arzuyla benzersiz düşünceler içine girmesi (Kyung-Hwa, 2005), çevremizdeki semboller, imgeleri, fikirleri, kalıpları, koşulları veya öğeleri değiştirmek, genişletmek, dönüştürmek için hayal gücünü kullanan akıl yürütme, zihnin bir macerası (Fabian, 2018), düzensiz bir ortamda gelişen alışılmamış düşünce (Judkins, 2015) şeklinde tanımlanabilir. Ayden ve İşgüzar (2016) yaratıcı düşünmeyi zihindeki bilgiler arasında farklı ilişkiler meydana getirmek suretiyle yeni, faydalı ve orijinal fikir veya ürün ortaya koyabilme ve var olan kalıpların dışına çıkarak sorunlara farklı bakış açısı getirebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Uçar (2020), yaratıcılığın var olanlar arasında ilişki kurmak suretiyle bilinmeyen keşfedilmesi ve farklılıkların bir araya getirilerek ilişkilendirilmesi şeklinde ortaya çıkabileceğinden bahsetmektedir. Sonuç olarak yaratıcı düşünme; eleştirel ve stratejik düşünme ile problem çözme becerilerinin bir arada kullanımı ile ortaya çıkan bilişsel bir süreçtir (Debeş, 2021). Literatürde farklı örneklerle yapılan araştırmalarda yaratıcı düşünme veya yaratıcı düşünme eğilimi araştırıldığına



söz konusu değişkenin eleştirel düşünme (Ülger, 2020; Sur, 2020), okuduğunu ve dinlediğini anlama (Sur, 2020); akademik başarı (Akpur, 2020) ile pozitif ilişkiler içinde olduğu görülmüştür. Durnali, Orakci ve Khalili (2023) de yaratıcı düşünmenin girişimciliği pozitif yordadığını ifade etmiştir. Ayrıca literatürde okul örgütleri bağlamında yaratıcı liderliği konu alan ve konunun öneminden bahseden çalışmalar yapıldığı da gözlemlenmiştir (Danacıoğlu ve Gül, 2023; Ertaş ve Kotboğa, 2022; Uçar ve Sağlam 2019). Bununla birlikte okulun en önemli iki ögesi arasında sayılabilecek olan okul müdürü ve öğretmen arasındaki ilişki bağlamında okul müdürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilişkisini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu da anlaşılmaktadır.

Kant (2021); tüm dünyanın iyiliğini tesis edecek tek şey iyi eğitim olduğunu söyler. Bakioglu (2019), demokratik olarak adil ve öğrenen toplum oluşturmak için eldeki tek ve en önemli varlığın öğretmen olduğundan bahseder. Topçu (2022), muallim için ruhlar sanatkarı ifadesini kullanır. Bunlar ve benzeri ifadelerden hareketle öğretmenin toplum hayatındaki yeri ve önemi idrak edilebilir. Ancak tüm bunların yanında öğretmenin var olmasından daha kıymetlisinin öğretmenin nitelikli olması olduğu da söylenebilir. Bir öğretmenin görevlerini iyi yapabilmesi için de alışılmış yasal yetkiler dışında özel bir bilinç ve anlayışla davranmayı bilmesi gerekir (Demirbolat, 2002). Bu bağlamda 21. yüzyıl gereklilikleri de göz önüne alındığında (Debeş, 2021) yaratıcı düşünmenin eğitim örgütleri açısından oldukça önemli olduğu rahatlıkla ifade edilebilir. Öyle ki Şener (2021), 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yeni öğretmen yeterliklerinin öğrencilere sadece bilgi aktaran değil; öğrencilerin dijital birer vatandaş olarak sınıfın dışındaki yaşam için hazırlanmasını sağlayan bir süreç olduğundan bahseder. Türkddoğan ve Özgenel (2021)'in çalışmasında da eğitim örgütlerinin düşünce ve ürün kapasitelerinin yükseltilmesi bağlamında öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilim ve becerilerinin geliştirilmesinin öneminden bahsedilmektedir. Bu bağlamda öğretmenleri yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilişkili değişkenlerin tespit edilmesinin yaratıcı düşünme eğiliminin güçlendirilmesi ve teşvik edilmesi için önemli bir adım olduğu değerlendirilmektedir.

Tüm bu anlatılanlar ışığında literatürde yer alan etik liderlik ve yaratıcı okul iklimi (İskele, 2009), okul kültürü ile yaratıcı düşünme eğilimleri (Ballı ve Özgenel, 2021), kuantum liderlik ve yaratıcı düşünme eğilimleri (Çetin ve Gürkan, 2021) gibi çalışmaların bulgularından hareketle liderlik stillerinin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleriyle ilişkili olabileceği değerlendirilmiş ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıyla literatüre katkı sağlanması, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimi sergilemeleri ile liderlik stillerinin ilişkisine dikkat çekilmesi, politika yapıcılara yönetici atama, değerlendirme ve yetiştirme konusunda veri sağlanması ve konunun gelişime açık yönlerine dikkat çekilerek okullarda yaratıcı düşünmenin gündeme getirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmamızın temel problem cümlesi "Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili göstermeleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında nasıl bir ilişki vardır?" olarak belirlenmiştir. Temel probleme cevap vermek için de öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ne düzeyde olduğunun tespit edilmesi, dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik öğretmen algılarının okul türüne göre değişip değişmediğinin ortaya konması ve dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığının belirlenmesi araştırmamızın alt problemleri olarak tespit edilmiştir.



Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırmanın temel amacı, “öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri” arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma, amacına uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenleri gözlemlemeyi ve aralarında ilişki olup olmadığını tespit etmeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Akbay, 2021; Büyüköztürk vd., 2019). Creswell (2020), ilişkisel deseni korelasyonel istatistik yöntemleri kullanılarak değişkenlerin ilişki derecesi veya derecelerinin belirlendiği nicel araştırma süreci olarak ifade etmektedir.

Araştırmanın örnekleme

Araştırmanın örnekleme, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Silivri ilçesinde resmî eğitim kurumlarında çalışan 322 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem, hedef evrene ilişkin genelleme yapabilmek adına belirlenen hedef evrenin bir alt grubu olarak tanımlanabilir (Creswell, 2020). Örneklem seçiminde “uygun örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından katılımcıların çalışmaya uygunluğu ve istekliliğinin dikkate alındığı (Creswell, 2020) ve hedeflenen örneklem büyüklüğü elde edilene kadar araştırmacının katılımcı eklemeyi sürdürdüğü bir örneklem yöntemidir (Yıldırım, 2021). Bu bağlamda Silivri’de resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 320 öğretmene ulaşılması planlanmış ve katılımcı sayısının 322’ye ulaşması ile veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi en az zamanda ve en az maliyetle bilgi toplanması tercih edildiğinde kullanılan bir örnekleme yöntemi (Demir, 2020; Yıldırım, 2021) olduğundan örneklem seçiminde tercih edilmiştir. Örneklem ait veriler “Tablo 1”de sunulmuştur:

Tablo 1.
Demografik Veriler

	Değişkenler	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	180	55,9
	Erkek	142	44,1
Medeni Durum	Evli	244	75,8
	Bekar	78	24,2
Yaş	40 Yaşa Kadar	160	49,7
	40 Yaş ve Üstü	162	50,3
Kıdem	15 Yıla Kadar	161	50,0
	15 Yıl ve Üstü	161	50,0
Okul Türü	Anaokulu-İlkokul	75	23,3
	Ortaokul	65	20,2



	Değişkenler	(f)	(%)
Öğrenim Durumu	Lise	182	56,5
	Lisans	221	68,6
	Lisansüstü	101	31,4
Mevcut Okul Müdür ile Çalışma Süresi	0-4 Yıl	237	73,6
	5 Yıl ve Üzeri	85	26,4

“Tablo 1”e göre araştırmaya katılan 322 öğretmenin %68,6’sının lisans mezunu olduğu ve %31,4’ünün lisansüstü dereceye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %49,7’si 40 yaşına kadar iken %50,3’ünün 40 yaş ve üzerindedir. Okul türü bağlamında ise öğretmenlerin %23,3’ünün anaokulu ve ilkokullarda, %20,2’sinin ortaokullarda, %56,5’inin ise liselerde çalıştığı anlaşılmaktadır. Mevcut okul müdürü ile çalışma süresine bakıldığında öğretmenlerin önemli bir kısmının okul müdürleri ile 0-4 yıl arasında birlikte çalışmış oldukları gözle çarpılmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği (Akan, Yıldırım, & Yalçın, 2014)” ve “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği (Özgenel & Çetin, 2017)” kullanılmıştır. İlgili ölçeklerin katılımcılara uygulanması için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulundan (Belge Sayısı: 2022/03) ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (Belge Tarih:26.08.2022, Sayı: 55999565) gerekli izinler alınmıştır.

Okul müdürleri liderlik stili ölçeği

Araştırmada dönüşümcü liderlik stilini belirleyebilmek amacıyla Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen “Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, üç boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir boyutu ayrı bir ölçek olarak değerlendirilebilen üç boyuttan meydana gelmektedir. İlk boyut, “dönüşümcü liderlik” ikinci boyut “serbest bırakıcı liderlik” ve üçüncü boyut ise “sürdürümcü liderliğe” ilişkindir. Araştırmamızda amaca uygun olarak ölçeğin dönüşümcü liderlik olarak isimlendirilen ve 20 maddeden oluşan boyutu (1., 4., 6., 8., 10., 11., 14., 15., 16., 19., 20., 22., 23., 24., 25., 27., 30., 32., 34., 35. maddeler) kullanılmıştır (Akan, Yıldırım, & Yalçın, 2014). Ölçek, beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi yapılırken 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek” ve 4.21-5.00 “çok yüksek” olarak kabul edilmiştir. Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014), dönüşümcü liderliğe ilişkin Cronbach’s-Alpha katsayısını ,96 olarak tespit etmiştir. Araştırmada ise dönüşümcü liderliğe ilişkin Cronbach’s Alpha katsayısı ise ,983 olarak bulunmuştur.

Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeği

Araştırmada, yaratıcı düşünme eğilimlerini belirleyebilmek amacıyla Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; “öz disiplin”, “yenilik arama”, “cesaret”, “merak”, “şüphe etme” ve “esneklik” olmak üzere 6 boyuttan



oluşmaktadır. Ölçekte ters madde yoktur. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanın yüksek olması bireyin ilgili alt boyuta ait özelliğe sahip olduğunu göstermektedir. Ölçek, ayrıca toplam yaratıcı düşünme eğilimleri puanı da vermektedir. Ölçek puanlanırken alt boyutların ve toplam puanın ortalaması alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesi yapılırken 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek” ve 4.21-5.00 “çok yüksek” olarak kabul edilmiştir. Özgenel ve Çetin tarafından ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada, Cronbach’s Alpha katsayısı ölçeğin tümü için ,929 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin toplanması

Creswell ve Creswell (2021) çalışmaya başlamadan önce etik kuralların değerlendirilmesi, etik kurula başvurulması, gerekli izinlerin alınması, objektifliğe izin verecek sorunlu olmayan bir bölge seçilmesi ve yazarlık görüşmeleri yapılması gerektiğini tavsiye etmektedir. Bu bağlamda araştırmaya başlamadan önce etik kurallar gözden geçirilmiş, Creswell (2020) tarafından bildirilen etik problemler dikkate alınmış, veri toplayabilmek için ölçekleri geliştiren ve iznine ihtiyaç duyulan araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve e-posta aracılığıyla ihtiyaç duyulan izin alınmıştır. Ayrıca uygulama yapabilmek için de “İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu” ve “İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden” gerekli izinler alınmıştır. İzinlerin alınmasının ardından belirlenen bölgede ilgili ölçekler öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçekler uygulanırken öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katılması esas dikkate alınmıştır. Ayrıca katılımcılardan kimliklerini açık edecek bilgiler istenmemiştir. Cevapların gizli tutulacağı, verilen cevapların sadece ilgili araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından değerlendirileceği ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçekler katılımcılara uygulanırken zaman sınırlaması yapılmamıştır. Ayrıca araştırmacılar arasında araştırmanın plan, yürütme ve yazılı hale gelmesi için gerekli iş bölümü yapılmıştır.

Verilerin analizi

Creswell ve Creswell (2021), nicel bir araştırmanın veri analizlerinin istatistiksel testleri yansıtması gerektiğini ve analizin eksik rapor edilememesi gerektiğini, katılımcıların mahremiyetine saygı gösterilmesi zorunluluğunu ve hipotezleri doğrulayan ya da reddeden veriyi umursamamaktan kaçınılmasını gerektiğini ifade etmektedir. Tüm bunlar dikkate alındıktan sonra araştırmadan elde edilen veriler, “SPSS programı” ile analiz edilmiştir. Öncelikle “basıklık”, “çarpıklık” hesaplaması yapılmış ve ortaya çıkan değerler “Tablo 2”de sunulmuştur:

Tablo 2.

Ölçeklerin “Basıklık”, “Çarpıklık”, ve “Güvenirlilik” Değerleri

Boyut/Alt Boyut	N	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alpha
Dönüşümcü Liderlik	322	-1,046	,172	,983
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	322	-,254	,339	,929
Öz Disiplin Alt B.	322	-,457	,238	,736
Yenilik Arama Alt B.	322	-,309	,108	,841



Boyut/Alt Boyut	N	Skewness	Kurtosis	Cronbach Alpha
Cesaret Alt B.	322	-,388	-,034	,767
Merak Alt B.	322	-,467	-,069	,550
Şüphe Etme Alt B.	322	-,527	,266	,471
Esneklik Alt B.	322	-,284	-,228	,683

“Tablo 2”de verilerin “basıklık” ve “çarpıklık” değerleri gösterilmektedir. Verilerin “basıklık” ve “çarpıklık” değerleri sebebiyle elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiş (George & Mallery, 2010) ve analizler yapılırken parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmamız kapsamında iki değişkenin birlikte değişiminin tespit edilmesi istendiğinden korelasyon analizi (Karasar, 2023) ve bağımsız değişken olarak alınan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline bağımlı değişken olarak ele alınan öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ne kadarını açıkladığını belirlemek amacıyla da regresyon analizi (Demir, 2020) kullanılmıştır. Ayrıca okul türüne göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerini karşılaştırmak için ANOVA analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

“Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine” ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri “Tablo 3”te gösterilmektedir.

Tablo 3.
Ölçeklerden Elde Edilen Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut/Alt Boyut	N	M	Sd
Dönüşümcü Liderlik	322	3,88	1,081
Yaratıcı Düşünme Eğilimi	322	4,18	,436
Öz Disiplin Alt B.	322	4,13	,512
Yenilik Arama Alt B.	322	4,19	,483
Cesaret Alt B.	322	3,96	,641
Merak Alt B.	322	4,33	,501
Şüphe Etme Alt B.	322	4,28	,526
Esneklik Alt B.	322	4,32	,482

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler tarafından okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin yüksek düzeyde (m=3,88) algılandığını ifade edebiliriz. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise genel olarak öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini “yüksek” (m=4,18) düzeyde algıladıkları görülmektedir. Yaratıcı düşünme eğiliminin alt boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin “öz disiplin”, “yenilik arama”, “cesaret” alt boyutlarını Yüksel, S. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 373-391.*
DOI. 10.51460/baebd.1424550



“yüksek” düzeyde algıladıkları ve “merak”, “şüphe etme”, “esneklik” boyutlarını ise çok yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Tablo 4’te ilgili değişkenler arasındaki farklılaşmayı tespit etmek için gerçekleştirilen ANOVA testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 4.
Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stillерinin Okul Türüne Göre Değişimi

Gruplar	N	M	Vary. Kaynağı	Kt.	df	F	p	Fark
A- Anaokulu-İlkokul	75	3,62	G. Arası	2,916	2			
B- Ortaokul	65	3,85	G. İçi	296,418	319	3,289	,039	C>A
C- Lise	182	3,99	Toplam	299,334	321			
Toplam	322	3,88						

Tablo 4’te görüldüğü üzere okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri liselerde çalışan öğretmenler ve anaokulu-ilkokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tablo 4’te görüldüğü üzere (C>A) lise öğretmenlerinin okul müdürlerine yönelik dönüşümcü liderlik algıları anaokulu-ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek düzeydedir.

Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları ise “Tablo 5”te sunulmuştur:

Tablo 5.
Okul Müdürlerinin “Dönüşümcü Liderlik Özellikleri” ile “Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri” Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8
1-Dönüşümcü Liderlik	-							
2-Yaratıcı Düşünme Eğilimi	,392**	-						
3-Öz Disiplin	,399**	,864**	-					
4-Yenilik Arama	,352**	,940**	,758**	-				
5-Cesaret	,302**	,800**	,635**	,666**	-			
6-Merak	,320**	,791**	,594**	,728**	,536**	-		
7-Şüphe Etme	,249**	,650**	,490**	,585**	,389**	,511**	-	
8-Esneklik	,252**	,774**	,608**	,697**	,506**	,600**	,510**	-

Mutlak değer bazında korelasyon katsayılarının “0,70-1,00” arasında olması “yüksek” bir ilişkinin; “0,70-0,30” arasında olması “orta” düzeyde bir ilişkinin ve “0,30-0,00” arasında olması ise “düşük” düzeyde bir ilişkinin varlığına işaret eder (Büyüköztürk, 2020). Tablo 5 incelendiğinde



öğretmen algılarına göre “okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri” ile “öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline artışa öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimindeki artışın eşlik ettiği ifade edilebilir. Yine Tablo 5 incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin” öğretmenlerin “öz disiplin”, “yenilik arama”, “cesaret”, “merak” gibi yaratıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutlarıyla orta düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki içinde olduğu ve “şüphe etme”, “esneklik” gibi alt boyutlarla ise “düşük düzeyde” “anlamlı” ve “pozitif yönlü” bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarındaki artışa yaratıcı düşünme eğiliminin alt boyutları olan öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik değişkenlerindeki artışın eşlik ettiği ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini yordama düzeyine ilişkin yapılan regresyon analizine ait sonuçlar “Tablo 6”da sunulmuştur:

Tablo 6.

“Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilinin” “Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerini” Yordama Düzeyi

<i>Bağımsız Değişken</i>	<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Std. Hata</i>	<i>(β)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R²</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sabit	Yaratıcı	3,566	,083		42,713	,000				
Dönüşümcü Liderlik	Düşünme Eğilimleri	,158	,021	,392	7,617	,000	,392	,153	58,020	,000

Tablo 6 incelendiğinde regresyon modelinin anlamlı olduğu ($p < ,05$) ifade edilebilir. Buna göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini pozitif yordamaktadır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri üzerindeki toplam varyansın %15’ini açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın dönüşümcü liderlik ile ilgili bulguları incelendiğinde öğretmenler tarafından okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin “yüksek” düzeyde algılandığını ifade edebiliriz. Dönüşümcü liderliğin örgütün yaşamını uzatma ve örgütün başarısını üst düzeye çıkarma (Doğan, 2019) gibi artılarının yanında örgütsel adalet (Güneş & Buluç, 2012) ve mesleki benlik saygısı (Kiriş & Aslan, 2019) ile pozitif yönlü ilişkiler içinde olduğu bilinmektedir. Ayrıca dönüşümcü liderlik örgütsel sinizm (Dülker, 2019; Özgenel & Hıdıroğlu, 2019), duygusal tükenme ve duyarsızlaşma (Zengin, Akın ve Karadaş, 2021) ile de “negatif” yönlü ilişki içindedir. Bu sebeple eğitim örgütleri; eğitimin, öğrenmenin ve gelişimin odak noktasında olarak sahip olduğu insan kaynağını nitelikli hale getirmek durumunda olduğundan (Atmaca ve Yeşilyurt, 2022) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin öğretmenler tarafından yüksek düzeyde algılanmasının okul örgütleri açısından oldukça önemli olduğu



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 373-391.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 373-391.

Araştırma Makalesi / Research Paper

söylenbilir. Aksel ve Elma (2018); Kiriş ve Aslan (2019); Yılmaz (2019); Aksu ve Balcı (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik dönüşümcü liderlik davranışı algılarının genel manada yüksek olduğunu ifade edilmektedir. Bu bulgular araştırmamızın bulguları ile uyumludur. Bununla birlikte literatürde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının orta veya düşük düzeyde algılandığını tespit eden araştırmalar da yer almaktadır (Bilgivar ve Asmaz, 2022; Kavrayıcı, 2019).

Ortaya çıkardığı pratik sonuçlar sebebiyle okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik sergilemeleri olumlu bir durumdur. Bu sebeple dönüşümcü liderlik davranışlarının düşük veya orta düzeyde algılandığı resmi veya özel eğitim kurumlarının, okul türlerinin, okul bölgelerinin tespit edilerek okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının politika yapıcılar, politik metinler ve uygulamaya yönelik eğitimler aracılığıyla teşvik edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmamızın bulguları hem lise öğretmenlerinin hem de anaokulu-ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte lise öğretmenlerinin anaokulu-ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak okul türleri bağlamında literatürde aksi yönde bulgular da bulunmaktadır (Kahya, 2020; Kiriş ve Aslan, 2019). Bu bağlamda dönüşümcü liderlik davranışlarının geliştirilmesinde bölgesel farklılıkların, bölgesel farklılıklara göre okul türlerinin ve okul türlerinin kendi içinde ayrı ayrı ele alınmasının daha doğru olacağı değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, dönüşümcü liderlik davranışlarının teşvik edilmesi ve geliştirilmesi için öncelikle mevcut durumun detaylı bir şekilde değerlendirilmesi politika yapıcılara önerilmektedir. Atmaca ve Yeşilyurt (2022) da örgütlerde eğitim ve geliştirme sürecinin ilk aşaması olarak eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve analizinden bahsetmektedir. Yazarlara göre farklı birimlerde çalışan insan kaynağının ya da farklı kıdemlerdeki çalışanların hangi alanlarda öncelikli eğitim alması gerektiği ancak yapılacak analiz ve planlama ile mümkün olmaktadır. Bu sebeple farklı düzey veya bölgelerdeki eğitim örgütlerinde ortaya konulan çalışmaların verileri ışığında duruma uygun özel stratejilerin benimsenmesi ve uygulanması tavsiye edilebilir. Aksakal (2020) da hizmet içi eğitim programlarının katılacak olan kişilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak planlı ve sistemli geliştirilmesini önermektedir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik özellikleri kazandırılmak istenilen hedef grubun çok iyi belirlenerek eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin bu grubun ve çalışılan bölgenin özelliklerine göre planlanması önerilmektedir.

Shindler (2016), öğretmenlerin kendi maruz kaldıkları uygulamaları varsayılan olarak benimsemelerinin yaygın bir davranış olduğunu ifade eder. Ancak bir öğretmenin görevini iyi yapabilmesi için özel bir bilinç ve anlayışla davranmayı bilmesi gerekir (Demirbolat, 2002). Nitekim davranış bilimleri de öğrencilerin öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından etkilendiğine işaret etmektedir (Dönmez, 2020). Bu noktada öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmamızın bir değişkeni olan yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kendilerine yönelik yaratıcı düşünme eğilimlerini “yüksek düzeyde” değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç Türkdoğan & Özgenel (2021), Kesici (2023) ve Çetin & Gürkan (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile “hayat boyu öğrenme” (Kesici, 2023) arasında pozitif bir ilişki olduğu ve yaratıcı düşünme ile “tükenmişlik” (Güven, Gazelci & Ogelman, 2022) arasında ise negatif yönlü ilişki olduğu raporlanmaktadır. Ayrıca Çağ Adıgüzel (2016), yaratıcı düşünme ile ilgili olarak öğretmen

Yüksel, S. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 373-391.*

DOI. 10.51460/baebd.1424550



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 373-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 373-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper

öğrenci arasındaki pozitif ilişkiden bahsetmekte ve Zembat ve arkadaşları (2018) da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile arasında pozitif ilişki olduğunu bildirmektedirler. Unutmamak gerekir ki, sınıf yönetiminin kaliteli olması okul yönetimindeki kaliteyi; okul yönetiminin kaliteli olması eğitim yönetimdeki kaliteyi besleyen bir durumdur ve bu durum silsile halinde üst basamaklara doğru devam eder (Balay, 2021). Dolayısıyla yaratıcı düşünme eğilimi sergileyen öğretmenlerin kendileri, örgütleri, öğrencileri ve toplum için değer yaratma olasılıklarının yüksek olacağı varsayılarak yaratıcı düşünme eğiliminin öğretmenler tarafından yüksek algılanmasının tüm paydaşlar açısından pozitif olduğu söylenebilir. Ancak bu noktada öğretmenlerin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimini sınıflarına ve öğrencilerine yansıtabilmelerinin desteklenmesi için gerekli ortamın ve politik metinlerin oluşturulması gerektiğinin önemi de göz ardı edilmemelidir.

Araştırma kapsamında ele aldığımız, okul müdürlerinin “dönüşümcü liderlik stili göstermeleri” ile “öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri” arasındaki ilişkiye bakıldığında ise öğretmen algılarına göre “okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili göstermeleri” ile “öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri” arasında “pozitif yönde”, “orta düzeyde” ve “manidar” bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilineki yükselişe “öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerindeki” artış eşlik etmektedir. Ayrıca dönüşümcü liderlik ile “öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine” ait tüm alt boyutlar arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çetin ve Gürkan (2021) tarafından yapılan araştırmada kuantum liderlik davranışları ile yaratıcı düşünme eğiliminin alt boyutları olan “yenilik arama”, “şüphe etme” ve “esneklik” boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu; diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda konunun gelişime açık yönlerinin tespit edilebilmesi diğer liderlik stilleri ile yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılması tavsiye edilmektedir.

İki değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulmasının ardından okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin ne kadarını açıkladığını belirlemek istenmiştir. Bulgularımıza göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini pozitif yordamakta ve üzerindeki toplam varyansın %15’ini açıklamaktadır. Bu bulgularla birlikte günümüzde geleneksel becerilerle sürdürülebilir bir başarı elde etmenin güçlüğü ve liderlerin konfor alanlarının dışına çıkmalarının bir gereklilik (Yurdasever & Fidan, 2020) olduğu da düşünüldüğünde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili sergilemelerinin önemi anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile pozitif ilişkisi sebebiyle üst yönetici ve politika yapıcılara okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili sergileyebilecekleri ortamlar oluşturmaları veya bu ortamların sürekliliğini sağlayacak tedbirler almaları tavsiye edilebilir.

Son olarak araştırmanın sınırlı bir örnekleme yapıldığı ifade edilmelidir. Yeni yapılacak çalışmaların farklı bölgelerdeki örneklem gruplarına ulaşmaları tavsiye edilebilir. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini yansıttığı da unutulmamalıdır. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin görüşleri okul müdürleri ve yaratıcı düşünme eğilimi ile ilgili görüşleri ise kendileri hakkındaki değerlendirmeleri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma kesitsel bir incelemedir. Kesitsel araştırmalar araştırmacının belirli bir zamanda veri topladığı araştırmalardır (Creswell, 2020). Araştırmada tek bir liderlik türünün yaratıcı düşünme eğilimi ile ilişkisi incelenmiştir. Literatürde de liderlik ve yaratıcı düşünme eğilimine ait çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Bu sebeple gelecekte yapılacak liderlik araştırmalarında yaratıcı düşünme eğilimi ile ilgili olarak daha

Yüksel, S. ve Bilgivar, O.O. (2024). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 373-391.*
DOI. 10.51460/baebd.1424550

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 373-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 373-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper



geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları yaratıcı düşünme eğilimlerini eğitim öğretim faaliyetlerine daha etkin yansıtabilmeleri adına yaratıcı düşünmenin etkin kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi ya da var olan faaliyetlerin niteliğinin artırılarak performansı destekleyen bir yapı oluşturması politika yapıcılara tavsiye olarak sunulmaktadır. Yine ders içeriklerinin yaratıcılığı teşvik edici şekilde düzenlenmesi, öğretmenlere daha fazla alan yaratılması ve yasal metinler aracılığıyla okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının sürdürülebilir olması adına teşvik edilmesinin önemli olduğu söylenebilir.



Kaynakça

- Akan, D. (2021). Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, içinde (s. 35-74). Ankara: Pegem.
- Akan, D., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(51), 392-415.
- Akbay, L. (2021). İlişkisel araştırmalar. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 117-136). Ankara: Nobel.
- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achivment. *Thinking Skills and Creativity, 37*, 1-8.
- Aksakal, A. (2020). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aksel, N. ve Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1252-1268.
- Aksu, A. ve Balcı, Y. (2009). Genel liselerde örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik. *e-Journal of New World Sciences Academy, 4*(4), 1468-1480.
- Atmaca, T. & Yeşilyurt, H. (2022). Eğitimde insan kaynağının eğitimi ve geliştirilmesi. K. Yıldız (Ed.), *Eğitimde insan kaynakları yönetimi* (s. 137-170). Ankara: Pegem.
- Ayden, C. ve İşgüzar, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(2), 201-2018.
- Aydoğan, İ. (2021). Örgüt ve yönetim kuramları. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (s. 2-36). Ankara: Pegem.
- Bakioğlu, A. (2019). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Balay, R. (2021). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ballı, A. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini etkileyen örgütsel bir faktör: Okul kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(2), 36-50.
- Baltaş, A. (2022). *Türk kültüründe yönetmek*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bennis, W. (2016). *Bir lider olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Aura.
- Bilgivar, O. O. ve Asmaz, A. (2022). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenleri iş doyumuna düzeylerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(1), 176-193.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, N. (2021). Okul yönetiminde rol oynayan öğeler. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, (s.179-207). Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2020). *Yönetimin PIN kodu*. Ankara: Pegem.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim Araştırmaları* (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Çağ Adıgüzel, D. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çalıkoglu, U. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 373-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 373-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Çetin, M. & Gürkan, H. (2021). Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7693-7720.
- Danacıoğlu, Y. ve Gül, İ. (2023). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları. *International Journal of Science and Education*, 6(2), 23-37.
- Demir, İ. (2020). *SPSS ile istatistik rehberi*. İstanbul: Efe Akademi.
- Debeş, G. (2021). *Eğitim yönetimi ve denetimi*. Ankara: Nobel
- Demirbolat, A. (2002). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 35-56). Ankara: Nobel.
- Doğan, S. (2019). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü & S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik* (s. 91-132). Ankara: Pegem.
- Dönmez, B. (2020). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (46-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Durnali, M., Orakci, Ş. & Khalili, T. (2023). Fostering creative thinking skills to burst the effect of emotional intelligence on entrepreneurial skills. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 1-15.
- Dülker, A. (2019). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Ertaş, H. ve Kotboğa, A. (2022). Okul müdürlerinin sergilediği yaratıcı liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Asya Studies*, 6(21), 135-146.
- Fabian, J. (2018). *Creative thinking & Problem solving*. Boca Raton: CRC Press.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update, 10th Edition, Pearson, Boston.
- Güven, D., Gazelci, S. R. & Ogelman, G. (2022). Examining the relationship between the burnout levels and creative thinking levels of special education teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 509-518.
- Güneş, A. & Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 411-437.
- Hong, E. & Milgram, R. M. (2010). Creative thinking ability: Domain generality and specificity. *Creative Research Journal*, 22(3), 272-287.
- İskele, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Judkins, R. (2015). *The art of creative thinking*. London: Sceptre.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kant, İ. (2021). *Eğitim üzerine* (S. E. Bekman, Çev.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(2), 116-131.
- Kesici, A. (2023). Ortaokul ve lise öğretmenlerinin yaratıcı düşünme ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 18-28.
- Kiriş, B. & Aslan, H. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1656-1675.
- Kyung-Hwa, L. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2), 194-199.
- McShane, S. L. & Von Glinow, M.A. (2016). *Örgütsel davranış* (A. Günsel & S. Bozkurt, Çev.). Ankara: Nobel.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 373-391.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 373-391.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Özgenel, M. & Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 46(46), 113-132.*
- Özgenel, M. & Hıdıroğlu, A. (2019). Liderlik stillerine göre ortaya çıkan bir tutum: Örgütsel sinizm. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 1003-1043.*
- Samen, S. (2008). İşletmelerde yaratıcılığın önemi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 363-378.*
- Shaw, M. E. (1981). *Group Dynamics*. McGraw-Hill Book Company.
- Shindler, J. (2016). *Dönüştürücü sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Sur, E. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şener, G. (2021). Dijital sınıf yönetimi ve temel kavramlar. S. Gündüzalp (Ed.), *Dijital Sınıf Yönetimi* (s. 1-28). Ankara: Nobel.
- Şişman, M. (2022). Toplumsal bir aktör müsünüz? A. Açıkalın, M. Şişman & S. Turan (Ed.), *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü* (s. 37-50). Ankara: Pegem.
- Topçu, N. (2022). *Türkiye'nin maarif dâvası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik*, içinde (s. 1-5). Ankara: Pegem.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi* (s.293-336). Ankara: Pegem.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2021). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi* (s. 347-389). Elazığ: Asos.
- Türkdoğan, M. & Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(1), 190-213.*
- Uçar, R. (2020). Yaratıcı liderlik. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik* (s. 777-793). Ankara: Pegem Akademi.
- Uçar, R. ve Sağlam, E. (2019). Okul müdürlerinin yaratıcı liderlik özellikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 417-435.*
- Ülger, K. (2020). Bloom Taksonomisi perspektifinden öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 9(2), 63-70.*
- Yıldırım, M. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 61-93). Ankara: Nobel.
- Yılmaz, K. (2020). Dönüşümcü liderlik. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik* (s. 157-203). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, P. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi – İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yukl, G. (2018). Örgütlerde liderlik (Ş. Çetin & R. Baltacı, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Yurdasever, E. & Fidan, Y. (2020). KOMB (VUCA) dünyası ve yeni liderlik becerileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9(2), 1638-1664.*
- Yüce, B. ve Yıldız, K. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, (109), 19-35.*
- Zembat, R., İlçi Küsmüş, G. ve Yılmaz, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri ve sınıf yönetimleri. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim*, içinde (s. 67-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Zengin, R., Akın, M. A. & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3), 2677-2706.*




İlkokul Döneminde Öğretmen Yetkinliği ve Öğrenci Uyum Problemlerine Çok Yönlü Bakış

Sayfa | 392

Multifaceted Perspective To Teacher Competence and Student Adaptation Problems in Primary School

Fatma Ebru İKİZ , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ebru.ikiz@deu.edu.tr

Ceren ŞENTÜRK , Bilim Uzmanı, Dokuz Eylül Üniversitesi, cerensenturk96@gmail.com

Ezgi ÇAĞDAŞ , Bilim Uzmanı, Dokuz Eylül Üniversitesi, cerencagdas87@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 3 Ocak 2024
Kabul tarihi - Accepted: 30 Mart 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Öz. Çocuklarda uyum süreci henüz gelişmekte olduğu için önleme ve müdahalede daha hızlı sonuç alınmaktadır. Bu nedenle gerek okullarda psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin gerekse ailelerin uyum ve davranış sorunları konusunda farkındalığının olması, çocuklara uygun psikososyal yardım ve psikolojik desteğin verilmesi çok önemlidir. Okullar bu doğrultuda, hem uyum ve davranış sorunlarını önlemede hem de müdahalede en önemli psikososyal merkezler konumundadır. Öğretmen yetkinlik beklentisi, öğretmenin öğretim ve sınıf yönetimi konularındaki bilincine odaklanan bir kavramdır. Bu çalışmanın amacı ilkökul döneminde öğretmen yetkinliği ve öğrenci uyum problemlerine çok yönlü bakarak değerlendirmektir. Bu çalışmada alan yazın taraması yapılarak konuyla ilgili sistematik derleme yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, öğrencilerde uyum sorunlarının dört başlıkta ele alındığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yetkin hale gelmesi için problem davranışa müdahale edebilmesi veya uyum sorunu olan öğrenciyi ayırt edebilmesi, bu konuda ihtiyacı olan ailelere nasıl destek olabileceğini bilmesi önemli görülmektedir. Öğretmenin hangi konuda kimden yardım alabileceğini bilerek sevk edeceği uzmanlar hakkında bilgi sahibi olması, yetkinliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen yetkinliği açısından incelendiğinde yüksek yetkinlik, insancıl tutuma, öğrenmede öğrenciyle güçlü ilişki kurmaya katkı sağlamaktadır. Uyum sorunlarını fark etme ve sağlıklı yönetebilme açısından düşük yetkinlik algısı olan öğretmenlerin ise gelişmeye açık olduğu anlaşılmıştır. Yapılan alanyazın sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin gözünden öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Problem davranışlar, uyum, ilkökul, öğretmen, psikolojik danışman

Abstract. Since the adaptation process in children is still developing, prevention and intervention yield faster results. For this reason, it is very significant that both psychological counselors and teachers in schools and families are aware of adjustment and behavioral problems and that appropriate psychosocial help and psychological support are provided to children. In this respect, schools are the most important psychosocial centers in both preventing and intervening in adjustment and behavior problems. Teacher efficacy focuses on teachers' perceptions of teaching and classroom management. The objective of this study is to explore a multidimensional approach to teacher efficacy and student adjustment issues in primary school. This paper includes a systematic review of the literature, uncovering that adjustment issues in students are categorized into four main areas. For teachers to become competent, it is important for them to be able to intervene in problem behaviors or to distinguish students with adjustment problems and to know how to support families in need. It is thought that knowing from whom the teacher can get help on which subject and having information about the experts he/she will refer to will contribute to his/her competence. When analyzed in terms of teacher competence, high competence contributes to a humanistic attitude and establishing a strong relationship with students in learning. It was understood that those with low competence perception were open to improvement in terms of recognizing and managing adaptation problems healthily. Based on the results of the literature, it is understood that there is a need to examine the adjustment problems of students from the perspective of teachers.

Keywords: Problem behaviors, adjustment, primary school, teacher, counselor.



Extended Abstract

Introduction. For societies to develop and progress healthily, the relationships between individuals must exhibit a harmonious, flexible, and consistent structure. The basic condition for raising healthy generations is the mental health of children. This is possible through the mental, physical, emotional and social development of children. Natural difficulties and environmental influences encountered during the development process can cause emotional disorders in children. These negative reactions are generally called "adjustment and behavioral disorders" (Yavuzer, 2001: 228). Therefore, it is critical to understand the nature of the child and to know their developmental characteristics.

While an emotionally healthy child can easily adapt to the school and classroom environment, an emotionally damaged child may need weeks, months or even longer to adapt. Behavioral disorders may occur in a child even after starting school. Different school experiences and conditions may lead to the development of problematic behaviors (Edwards, 1993; Başar, 2001). The reality is that many children face difficulties at school. The source of these difficulties can be due to both psychosocial and organic factors (İkiz, 2022); it should also be kept in mind that teaching methods can also affect this situation.

The child's ability to achieve a healthy and positive personality development depends on the provision of a supportive and rich environment. The lack of a healthy and supportive environment can cause internal conflicts and lead to emotional complexities. During developmental stages, children may face various challenges. In addition to these natural challenges, the negative effects of the immediate environment can cause the child to experience adjustment and behavioral problems. As stated in the core diagnostic criteria book, behavior problems are divided into four main categories and specific behaviors are used as criteria. These categories are as follows: a) violence against people and animals, b) property damage, c) theft or fraud, d) serious violations of rules (APA, 2013). Problems and symptoms are defined as behavioral disorders, emotional disorders, habit disorders and serious mental disorders (Savi Çakar, 2021).

Teachers should take great care to ensure a positive classroom environment, establish regular individual relationships, have a perspective that encompasses the whole structure and organization, align expectations with plans, take into account the basic principles of child development, encourage students' active participation and keep communication channels open. Children who undergo a quality school adaptation process are happier at school and develop more successfully emotionally and socially. In this context, it is critical that the teacher, who plays an important role throughout the process, has adequate professional equipment and a perception of competence.

Method. A systematic literature review was conducted to determine teacher competence and student adjustment problems in primary school. A literature review is defined as the systematic identification of the most comprehensive and detailed studies on a particular topic by examining them in depth. The general purpose of the literature review is to determine the framework of the study to be conducted and especially to synthesize existing studies and show which gaps to focus on (Köroğlu, 2015;61). Systematic review research uses precise methods to identify, select, and critically evaluate relevant research by clearly defining a specific problem. Then, data from the studies that



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 392-406.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 392-406.
Derleme Makale / Review Paper

will be included in the review are collected and analyzed, thus providing an in-depth examination of the problem.

Results. If adjustment and behavioral problems in childhood are identified and treated early, this can contribute to the prevention of mental disorders in adulthood. Schools should serve as key psychosocial centers for the prevention and intervention of adjustment and behavioral problems. While gaining competence in various areas in the school environment, students step into a comprehensive personal development process by setting a series of social, mental, emotional, academic, vocational, educational and personal development goals. Psychological counselors who support children coping with adjustment and behavioral problems should not only provide effective psychological counseling but also consultation with families and teachers. It is emphasized that teacher competence, especially in classroom control and order, has a different quality than other teaching skills. In this context, when the identification of adjustment and behavior problems of primary school students is carried out based on teacher opinions, it will be possible to strengthen the positive behaviors of students in the classroom, identify negative behaviors and change them in the desired way. This approach will positively affect the classroom atmosphere and provide the opportunity to organize and maintain the learning-teaching process more effectively. Based on the results of the field studies, there is a need to evaluate students' adjustment problems from the teachers' point of view.

Discussion and Conclusion. One of Freud's findings, which has been accepted from a century ago to the present day, is that individuals with various adjustment disorders have unsuccessful experiences in childhood. According to Yavuzer (1999), the first step in the process of identifying problematic children is to make a distinction between children with normal behavior and children with different behavioral patterns. From this point of view, he states that the behavior should be evaluated in terms of continuity, sexual role expectation, intensity and cultural influences to determine whether the behavior exhibited by the child is normal or behavior disorder (İkiz, Otlu, & Vural, 2016).

According to Çakar (2021), school is the most suitable environment for identifying, preventing and intervening in children's adjustment and behavior problems. In the study conducted by Powell and colleagues (2011), violence and other problematic behaviors are considered as of the priority problem areas by educators, school management, teachers and parents.

Identifying adaptation and behavioral problems in the early period is a fundamental step to increasing the child's quality of life, improving learning processes and preventing long-term difficulties. The role of teachers in identifying such problems is of great importance, and teachers' high perception of professional competence is important for the effectiveness of the process. Sharing research findings with teachers can help them focus on the process of students' adaptation to school. This, in turn, can improve the quality of life by contributing to a healthy development and growth process with the early detection of adaptation and behavioral problems of the child.



Giriş

Toplumların sağlıklı bir şekilde gelişerek ilerleyebilmeleri için, onları oluşturan bireylerin kendi aralarında ve birbirleriyle olan ilişkilerinde uyumlu, esnek ve tutarlı bir yapı göstermeleri gerekmektedir. Sağlıklı nesiller yetiştirmenin ön koşulu, ruh sağlığı yerinde olan çocuklar yetiştirmekten geçer. Çocukluk döneminde zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişim göstermeleri de buna bağlıdır. Gelişimin getirdiği doğal zorluklar ve yakın çevrenin olumsuz etkilerine tepki olarak çocukta duygusal anlamda bozukluklar meydana gelebilir. Bu negatif tepkilere "uyum ve davranış bozuklukları" adı verilmektedir (Yavuzer, 2001: 228). Çocukluk döneminde görülen uyum ve davranış sorunları, erken teşhis edilip tedavi edilirse, yetişkinlikte ortaya çıkacak ruhsal bozuklukların önlenmesi sağlanabilir (Kocabıyık, 2023). Bu sebeple çocuğun doğasını tanımak ve gelişim özelliklerini bilmek son derece önemlidir.

Duygusal yönden sağlıklı bir çocuk okul ve sınıf ortamına kolayca uyum sağlamaktadır. Ruh sağlığı açısından incinmiş bir çocuğun ise bu ortama uyum sağlayabilmesi için haftalara, aylara ve hatta daha uzun zamana ihtiyacı vardır. Ladd, Birch ve Buhs (1999) okul uyumunu, öğrenciler, sınıf arkadaşları ve öğretmenler arasında sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde olumlu etkileşimleri içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Birch ve Ladd (1997) ise okula uyumu okul başarısı, sosyal etkileşim, ilgi ve rahatlık ile ilişkilendirmiştir. Daha önce ailesinden ayrılmamış çocukların, tanımadıkları insanlarla dolu bir sınıf ortamında heyecanlanmaları, korkmaları ve ağlamaları muhtemel bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Anne-babaya daha bağımlı olan, özgüveni olmayan, arkadaşlık kuramayan, sosyal ilişkileri zayıf olan, okul algısı eksik olan ve öz-yeterliği zayıf olan çocukların okula uyumları daha uzun ve daha sorunlu olmaktadır.

Okula başlayan bir çocukta okula başladıktan sonra da davranış bozuklukları görülebilir. Çeşitli okul deneyimleri ve koşulları problemleri davranışların gelişmesine yol açmaktadır (Edwards, 1993; Başar, 2001). Duygusal bozuklukların yanı sıra bedensel hastalıklar da görülebilir. Birçok çocuğun okulda güçlüklerle karşılaştığı bir gerçektir. Güçlüklerin nedeni psikososyal ve organik faktörlere bağlı olabilir (İkiz, 2022) ancak bunun yanı sıra öğretim metotlarının etkisi de olabilir. Öğretmenlerin karşılaştığı sorun davranışlar, sıklıkla "yalan söyleme", "yemek seçme/yemek isteksizliği", "ebeveynlerden ayrılma korkusu", "kıskançlık", "inatçılık", "saldırganlık", "konuşma bozukluğu", "alt ıslatma/dışkı kaçırmaya", "tırnak yeme", "aşırı etkinlik ve dikkat eksikliği", "karanlıktan korkma", "çalma", "parmak emme" ve "tikler"dir (İkiz, Otlu, Vural,2016).

Uyum ve davranış problemlerini belirlemede aileler kadar öğretmenler de oldukça önemli bir role sahiptir. Goldberg'e (2006) göre çocuğun okula uyumunu belirleyen en önemli faktörlerden biri öğretmen öğrenci ilişkisidir. Bu durumda okula uyumun sadece çocuğun tek başına çözmek zorunda olduğu bir durum olmadığı, çocuğun çevresindeki tüm insanların desteğiyle okula uyum sağladığı söylenebilir (Fabian, 2000). Öğretmenlerin, çocukların okula uyum sağlayabilmeleri için sınıf yönetimi stratejilerini bilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları bu sorun davranışların kökenleri, beş temel boyutta değerlendirilebilir: a) Ailesel faktörler: Çocuklarla ilgili olarak "sevgi ve ilgi eksikliği", "ebeveyn-çocuk ilişkisi", "aşırı ilgi ve koruyucu tutum", "aile içi sorunlar", "şiddete maruz kalma" gibi unsurlar; b) Gelişim dönemi özellikleri: "Model alma", "ahlaki gelişimin



tamamlanamaması", "benmerkezcilik" ve "mülkiyet kavramının gelişmemesi" gibi etkenler; c) Kişilik ve ilişki kurma sorunları: "Sosyal ortamlarda duyulan kaygı", "düşük özgüven", "dikkat çekme" gibi durumlar; d) Yeni ve alışılmadık durumlarla başa çıkamama; e) Kitle iletişim araçlarının etkisi gibi önemli etkenler, bu davranışların anlaşılmasında etkili olmaktadır (İkiz, Otlu, Vural, 2016). Aynı şekilde, Yavuzer (2001), çocuklardaki davranış bozukluklarını etkileyen nedenleri şu şekilde sıralamıştır: (a) kalıtım, (b) fiziksel faktörler, (c) temel ihtiyaçların karşılanmaması, (d) çevresel ve sosyo-ekonomik etkenler, (e) yanlış anne-baba tutumları. Kulaksızoğlu (2000) ise gelişim evrelerinde yaşanan sorunların genellikle normal ve geçici olduğunu vurgulamakla birlikte, çocuğun sosyal çevresinde karşılaştığı yanlış tutum ve davranışların uyum ve davranış bozukluklarına neden olabileceğini vurgulamaktadır. Uyum sürecinde, okul-toplum ilişkilerinin güçlü olması çocuğun başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Bağçeli Karaman vd., 2018: 694-695).

Çocuğun sağlıklı ve olumlu bir kişilik gelişimine sahip olabilmesi, destekleyici ve zengin çevre koşullarının sağlanması ile mümkün olmaktadır. Sağlıklı ve destekleyici bir ortam içinde olmaması çocuğun çelişkili düşüncelerine yol açar, duyguları karmaşıklaştırır. Gelişme basamaklarında çocuklar çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Yakın çevrenin olumsuz etkileri, gelişim döneminin doğal zorluklarına eklendiğinde çocuk bu duruma tepki olarak uyum ve davranış problemleri gösterebilir.

Temel tanı kriterleri kitabında belirtildiği üzere, davranış problemleri dört ana kategori altında sınıflandırılmakta ve belirli davranışlar ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu kategoriler şunlardır: a) insanlara ve hayvanlara yönelik şiddet, b) eşyalara zarar verme, c) hırsızlık ya da dolandırıcılık, ve d) kuralları ciddi biçimde ihlal etmedir (APA, 2013). Problemler ve belirtileri ise aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır (Savi Çakar, 2021):

1. Davranış Bozuklukları: Bu çocuklar çevreleri ile sürekli çatışma halindedirler ve ilişkileri gergindir. Sinirlilik, sürekli hırçınlık, kavgacılık, geçimsizlik, çalma, kuralları çiğneme, yalan söyleme gibi belirtileri vardır.

2. Duygusal Bozukluklar: Bu çocukların çevreleri ile ilişkileri olumsuz olmayabilir, ancak sosyal ilişkileri zayıftır. Güvensiz ve çekingen bir tavır sergileyebilirler. Ayrıca, çeşitli korkular, endişeler, uyku problemleri, çeşitli kaygı sorunları, kekemelik ve tik bozuklukları gibi belirtiler gösterme eğilimindedirler.

3. Alışkanlık Bozuklukları: Aile ile ilişkilerinin yetersiz olması veya yeni bir kardeşin gelmesi ile ortaya çıkabilecek davranışlardır. Bu çocuklar ilginin merkezinde olmayı amaçlarlar. Tırnak yeme, parmak emme, dışkı kaçıрма, idrar kaçıрма, besin değeri olmayan maddeleri yeme gibi belirtileri vardır.

4. Ağır Ruhsal Bozukluklar: Psikoz (gerçek ile hayali ayırt edememe, halüsinasyonlar görme, gerçek dışı şeyler görme ve duyma) gibi çocuğun temel işlevlerinin ve uyumunun bozulduğu belirtiler vardır.

Ergenler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada, davranış problemleri şu şekilde tanımlanmıştır: saldırganlık, kavga çıkarma, mala zarar verme, tehdit etme, hakaret etme, kesici ve delici aletler kullanma, lakap takma, alay etme, dedikodu yayma, iftira atma, düşmanlık besleme, okula gelmeme, okuldan kaçma, madde kullanma, hırsızlık yapma ve otoriteye karşı gelmedir (Kılıç, Şensoy ve İkiz, 2022). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında en sık rastlanan problem davranışlar,



başka bir çalışmada şu şekilde sıralanmıştır: yalan söyleme, yeme alışkanlığı sorunları, ayrılık kaygısı, kıskançlık, konuşma bozuklukları ve tırnak yemdir (İkiz, Otlu, Vural, 2016). Problem davranışların kökenleri, ailesel ve gelişimsel zorluklara ek olarak kişilik ve ilişki kurma sorunları, yeni ve alışılmadık durumlarla başa çıkamama ve kitle iletişim araçlarının etkisi olarak belirlenmiştir (İkiz, Otlu, Vural, 2016).

Sayfa | 398

Öğretmenler, pozitif bir sınıf ortamı oluşturmak, düzenli olarak bireysel ilişkiler kurmak, tüm yapı ve organizasyonu kapsamak, beklentileri ile planları arasında uyum sağlamak, çocuk gelişimi temel prensiplerini göz önünde bulundurmamak, aktif katılımı teşvik etmek ve iletişimlerini açık tutmak konularında büyük bir özen göstermelidirler. Okula kaliteli bir uyum süreci geçiren çocuk; okulda mutlu, duygusal ve sosyal açıdan daha başarılı, gelişimi daha hızlı olur. Daha az uyum ve davranış problemi göstermektedir (Özdemir, 2022). Bu bağlamda süreç boyunca oldukça önemli bir role sahip olan öğretmenin yeterli bir mesleki donanım ve yetkinlik algısına sahip olması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki yetkinlik algısını güçlendirecek, onların daha donanımlı hale gelmelerini sağlayacak destekleyici eğitimler uygulanabilir. Bu tür eğitimler için okul psikolojik danışmanları okul temelli eğitimlerde öncülük edebilir ve öğretmenlerin gelişimi için birlikte çalışabileceklerine inanılmaktadır.

Öğretmenlik mesleki yetkinlik algısı

Çevresel etkenlerden bağımsız olarak, eğitim ortamında özellikle sınıf içinde, öğretmenler ve öğrenciler program hedeflerine ulaşmak amacıyla bir araya gelirler. Sınıf içinde gerçekleştirilen öğrenme-öğretme etkinliklerinin başarılı olabilmesi için öğretmenin sınıf yönetim becerisi büyük bir öneme sahiptir. Bu beceri, sınıf içindeki dinamikleri etkili bir şekilde yönlendirme, öğrenci katılımını teşvik etme ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturma yeteneğini içerir. Öğretmenin tutumu, sınıf atmosferini olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilir, bu da öğrencilerin motivasyonunu ve başarılarını etkileyebilir (Ada ve Baysal, 2020). Öğretmenin sınıf yönetimi ve öğretim konularındaki algılarına odaklanarak son yıllarda öğretmen yetkinlik beklentisi önemli bir faktör olarak dikkate alınmaktadır. Bu nedenle, öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi için gereken bilgi ve becerilere sahip olması önemlidir. Yetkin bir öğretmen, sınıf kurallarını öğrenciler ile birlikte belirler, zamanı etkili bir şekilde kullanır, öğrencileri sınıf içi etkinliklere motive eder, istenmeyen davranışları azaltır ve derse karşı olumlu bir tutum geliştirir.

Bilişsel yeteneklerin öğrencilerde geliştirilmesini amaçlayan bir öğrenme ortamı oluşturulmasında, öğretmenin beceri düzeyi ve yetkinlik beklentisi önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997). Emmer ve Hickman (1991), bireyin kendi yetkinliğini algılamasının, Kendi değerine saygı ve benlik anlayışına yönelik daha özelleşmiş bir yapı olduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle yeterlilik, genel bir içsel değerlendirme olmaktan ziyade, bireyin yetenekleri veya yeterliliği ile ilgili özel bir kendilik algısı içermektedir. Bu sebeple, Emmer ve Hickman (1991), öğretmenlik becerilerinin farklı yönlerinden biri olan sınıf yönetimi ve disiplin konusundaki yetkinliğin, diğer öğretmenlik becerilerinden ne kadar ayrıştığını araştırmışlardır. Yürütülen araştırma sonuçlarına göre, disiplin ve sınıf yönetimi alanındaki yeterliliğin, öğretmenlik becerilerinin diğer alanlardan farklı bir özellik taşıdığı ortaya konmuştur. Öğretmen yeterliliğini ölçmede tavsiye edilen, Bandura'nın (1997) "duruma özgü madde tanımlamaları yazma" yöntemi, başlıca düşüncelerden bir tanesidir. Bu İkiz, F.E., Şentürk, C. ve Çağdaş, E. (2024). İlkokul döneminde öğretmen yetkinliği ve öğrenci uyum problemlerine çok yönlü bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 392-406.*
DOI. 10.51460/baebd.1414070



metodun amacı, öğretmenin belirli koşullar altında öğrenci davranışını değiştirme veya yönetme becerisi konusundaki inançlarını değerlendirmektir. Bu, öğretmenin öğretim alanındaki yetkinlikten farklı bir alanı ifade eder. Bir görevi hedeflenen düzeyde gerçekleştirmenin hangi sonuçları doğuracağı hakkında akıl yürütme sonuç beklentisi anlamına gelmektedir. Bir görevi istenilen seviyede tamamlayabilmek için olası sonuçları öngörebilme becerisi sonuç beklentisi anlamına gelmektedir. Hedeflenen işi yapabilmeye sahip olmak ise yetkinlik beklentisi olarak ifade edilmektedir. Tanımlanan iki kavram arasındaki fark, insanlar davranışlarının sonuçları hakkında bir öngörüye sahip olmalarına rağmen o işi başarabileceklerine inanmadıklarında ilgili davranışa başlamayacaklardır. Dolayısıyla o işi bitirmede ya da gerçekleştirme konusunda istekli olmayacaklardır. Yüksek yetkinliğe sahip olan öğretmen adaylarının öğrencilere karşı daha insancıl tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda, öğretmenin öğrencinin öğrenme sürecini etkilemedeki rolünün sadece dışsal koşullara bağlı olmadığı ifade edilmiştir. Woolfolk ve arkadaşları (1990) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin yönetim kontrolü ve öğrenci motivasyonuna yönelik tutumları ile yetkinlik boyutları bağlantılarını analiz ettiler. Bireysel yetkinliğin sınıf kontrolünde daha insani bir yaklaşıma sebep olduğu, öğretim yeterliliğinin ise öğrenci özerkliğini desteklemede problem çözme becerilerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Yöntem

Sistemik derleme niteliğinde olan bu çalışma kuramsal temelleri açısından ilkökul döneminde öğretmen yetkinliği ve öğrenci uyum problemlerine çok yönlü bakarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sistemik derleme araştırmasında, belirli bir sorunu net bir şekilde tanımlayarak ilgili araştırmaları tespit etmek, seçmek ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmek için kesin yöntemler kullanılır. Ardından, derlemede yer alacak çalışmalardan veri toplanır ve analiz edilir, böylece sorunun derinlemesine incelenmesi sağlanır (Torgerson, 2003; Millar, 2004 ve Littell, Corcoran ve Pillai, 2008). Millar (2004) sistemik derlemelerde belirli adımların izlenmesinin önemini vurgulamıştır. Buna göre, sistemik bir derlemede, amacın açıkça belirlenmesi, araştırmaya dahil edilen makalelerin belirli kriterlere göre seçilmesi, seçilen makalelerin ana özelliklerinin tanımlanması ve bu makalelerden elde edilen bilgilerin analiz edilerek çıkarımda bulunulması gerekmektedir. Bu çerçevede, bu çalışmanın yapılandırılması belirtilen kurallara uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2010-2024 arasında yapılmış olan “öğretmen yetkinliği” ve “problem davranışlar” “ilkokul kelimeleriyle Google akademik üzerinden 2020-2024 arasında yapılan tarama sonuçlarına göre çalışmanın amacıyla örtüşen, ilkökul ve okul öncesi eğitim kademesindeki öğretmen ve öğrenci ile ilgili sonuçları içererek dahil edilen, 4 ulusal ve 6 uluslararası olmak üzere 10 çalışmanın sonucu sistemik olarak gözden geçirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Çeşitli uyum bozukluğu gösteren bireyin çocukluk döneminde başarısız deneyimlere sahip olduğu Freud tarafından yüzyıl öncesinden bugüne kabul gören bir bulgudur. Yavuzer'e (1999) göre, Sorunlu çocukların tanımlama sürecinde öncelikle davranışları bakımından normal davranış gösteren çocuklarla, değişik davranış örnekleri gösteren çocukların ayırımını yapmak önemlidir. Buradan hareketle, çocuğun sergilediği davranışın normal davranış mı, yoksa davranış bozukluğu mu olduğunu İkiz, F.E., Şentürk, C. ve Çağdaş, E. (2024). İlkokul döneminde öğretmen yetkinliği ve öğrenci uyum problemlerine çok yönlü bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 392-406.*
DOI. 10.51460/baebd.1414070



belirleme amacıyla davranışın, süreklilik, cinsel rol beklentisi, yoğunluk ve kültürel etkiler yönünden değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (İkiz, Otlu ve Vural, 2016). Ek olarak, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini artırmayı hedefleyen bir öğrenme atmosferinin kurulmasında öğretmenin yetkinlik beklentilerinin ve yeteneklerinin önemi vurgulanmaktadır. Emmer ve Hickman'ın (1991) çalışmasında, bireyin kendi yetkinliğini algılamının genel öz-değerlendirmenin ötesinde özel bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir. Özellikle sınıf kontrolü ve düzen konusundaki öğretmen yetkinliğinin, diğer öğretmenlik becerilerinden ayrı bir özelliğe sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Bireyin tüm yaşantısı, çevresine uyum sağlama mücadelesi ile geçmektedir. Bu süreçte ise bireyin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların etkisi oldukça büyüktür. Neumann, Barker, Koot ve Maughan'ın (2010) çalışmasında, davranım problemlerini etkileyen koşulların birinin de mahalli koşullar olduğundan bahsetmişlerdir. Goldstein, Davis-Kean ve Eccles'de (2005) yaptıkları çalışmada, çocukların davranış sorunlarındaki farklılıkların, değişik yerel koşullarda büyüyen çocuklarda okul öncesi dönemden itibaren gözlemlenebildiğine dair bir tespitte bulunulmuştur. Yerel koşullara bağlı olarak gelişen davranış sorunlarının, uzun vadede kalıcı etkilere neden olduğu belirtilmektedir. Düşük sosyo-ekonomik seviyede ve olumsuz çevresel koşullarda büyüyen çocuk ve gençlerin davranış sorunlarının, kalıcı bir özellik gösterdiği ifade edilmektedir (Odgers vd., 2012). Okullar bu doğrultuda, hem uyum ve davranış sorunlarını önlemede hem de müdahalede en önemli psikososyal merkezler konumunda olmalıdır. Çocuklar, okulda çeşitli alanlarda yetkinlik kazanırken; sosyal, zihinsel, duygusal, akademik, mesleki, eğitsel ve kişisel birçok gelişim hedefini okulda belirleyerek tüm kişiliklerini şekillendirme sürecine girerler. Okuldaki olumlu ilişkiler ve deneyimler, çocukların duygusal gelişimini destekleyip problemleri anlama ve çözme konusunda uygun ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Bu sebeple, uyum ve davranış sorunlarının önlenmesi açısından okulun önemi büyüktür. Çakar'a (2021) göre, çocuklarda uyum ve davranış sorunlarının belirlenmesi, önlenmesi ve müdahale için en uygun ortam okuldur. Powell ve diğerleri (2011) de Eğitimciler, okul yönetimi, öğretmenler ve aileler tarafından şiddet ve diğer problemlerli davranışlar, öncelikli sorun alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Aas (2022) tarafından yapılan çalışma kapsayıcılığa odaklanmakta ve öğrenci ihtiyaçları ile öğretmen rolü ve sorumlulukları hakkındaki hangi inançların belirgin hale geldiğini incelemektedir. Bu inançların daha kapsayıcı bir uygulamaya yönelik gelişmeyi nasıl zorlayabileceğini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okuldaki kaynaştırma ve kapsayıcı yapılara yönelik genel olumlu tutuma rağmen, bulgular öğretmenlerin inançlarındaki kaynaştırma sürecine meydan okuyabilecek faktörlere işaret etmektedir. Bu faktörler şunlardır: öğrenci ihtiyaçlarının bireysel sorunlar olarak anlaşılması, okula uyumun bireyselleştirilmiş ve zahmetli olarak anlaşılması, öğretmen rolüne ilişkin sınırlı bir bakış açısı, sorumluluklarının esas olarak akademik öğrenmeye ilişkin olması şeklinde ifade edilmiştir.

Flores-Buils ve Andrés-Roqueta (2023) yaptıkları çalışmada, ilkökul çocuklarının stres düzeylerini ve okul ortamlarındaki stresli durumların türlerini belirlemek, diğer yandan da bireysel ve bağlamsal dayanıklılık faktörlerinin okul stresi düzeyleri üzerindeki etkisini analiz etmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmaya yaşları 6 ila 12 arasında değişen 427 çocuk katılmış ve bu çocuklara IECI okul stresi ölçeği ve RES-PRIM çocuklar için dayanıklılık anketi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler üzerinde ortalama düzeyde okul stresi olduğunu göstermiş olup en

İkiz, F.E., Şentürk, C. ve Çağdaş, E. (2024). İlkokul döneminde öğretmen yetkinliği ve öğrenci uyum problemlerine çok yönlü bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 392-406.*
DOI. 10.51460/baebd.1414070



stresli durumların çok fazla etkinliğe katılma, konsantrasyon sorunları, sınıfta öğretmen tarafından soru sorulduğunda gerginlik yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Tahmin analizi, okul stresinin bir kısmının hem bireysel faktörler (öz saygı, iç gözlem, gelecek amacı ve sosyal beceriler) hem de esnek bağlamsal faktörler (öğretmen desteği, ebeveyn desteği ve akran desteği) tarafından açıklanabileceğini göstermiştir. Akademik bilgileri pekiştiren ve bireysel dayanıklı becerilerin geliştirilmesini teşvik eden programlarla farklı eğitim aşamaları arasındaki geçişlere daha fazla dikkat edilmesi gerektiği sonucuna varılmış ve destek grupları olarak öğretmenlerin, akranların ve ebeveynlerin rolünün önemi vurgulanmıştır.

Finch vd. (2023) tarafından yaptıkları araştırmada, erken dönemde dışsallaştırma ve içselleştirme sorunları çocukların okul başarısını ve uzun vadeli refahını zayıflatacağı düşüncesinden yola çıkılarak, ABD'yi temsil eden geniş bir veri kümesinden (N ≈ 14.810) yararlanarak, anaokulu öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin ve okul iklimi algılarının, anaokulu ve birinci sınıftaki öğrencilerin davranış sorunlarıyla nasıl bağlantılı olduğu incelenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterliliği ve okul iklimi algıları, demografik ortak değişkenler ve çocukların yürütücü işlevleri kontrol edildikten sonra, anaokulu öğrencilerinin dışsallaştırma ve içselleştirme davranışlarıyla benzersiz bir şekilde bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Anaokulu öğretmenlerinin yüksek öz-yeterliliği, birinci sınıftaki çocukların dışa yönelim sorunlarının düşük düzeylerini öngörürken, öğretmenlerin olumlu okul iklimi algıları, çocukların birinci sınıftaki içselleştirme sorunlarının düşük olduğunu öngörmüştür. Boylamsal modeller, öğretmenlerin algılanan okul iklimi ve öz yeterliliğinin, anaokulundan birinci sınıfa kadar çocukların dışsallaştırma ve içselleştirme davranışlarındaki azalmalarla benzersiz bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bulgular, çocukların sosyo-duygusal gelişimi için öğretmenlerin öz yeterliliğinin ve okul ortamının önemini vurgulamış ve çocukların sonuçlarını optimize etmek için öğretmen refahını en iyi nasıl destekleneceğini belirlemeye yönelik acil ihtiyacın altını çizmiştir.

Affuso vd. (2023) yaptıkları araştırmada, öğretmen desteğinin ve ebeveyn denetiminin üç yıl boyunca akademik performansa katkısını araştırmayı, kendi kendine belirlenen motivasyon ve akademik öz yeterliliğin aracı rolünü test etmeyi ve öğretmenlerin ve ebeveynlerin rollerinin zaman içinde değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya dokuzuncu sınıf T1'de okuyan 201 erkek ve 218 kız olmak üzere toplam 419 ergen katılmıştır. Anketler Şubat 2016 (T1), Şubat 2017 (T2) ve Şubat 2018 (T3) tarihlerinde üç yıl boyunca üç kez uygulanmıştır. Çalışma değişkenleri arasındaki hipotez boylamsal ilişkileri test etmek için yapısal eşitlik modeli kullanılmış ve sonuçlar, öğretmen desteğinin ve ebeveyn denetiminin zamanla motivasyonu ve öz yeterliliği doğrudan ve olumlu yönde etkilediğini, bunun da akademik performansı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Sonuçlar aynı zamanda öğretmen desteğinin ve ebeveyn denetiminin motivasyon ve öz-yeterlik aracılığıyla zaman içinde akademik performansı dolaylı olarak etkilediğini ve ebeveynlerin etkisinin motivasyon üzerinde en yüksek olduğunu, öğretmenlerin etkisinin ise öz yeterlik üzerinde en yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik performansını iyileştirmek için ebeveyn izlemesini ve öğretmen desteğini artırmayı amaçlayan müdahalelerin uygulanmasının önemini ortaya koymuştur.

Hettinger, Lazarides ve Schiefele (2023) yaptıkları çalışmada, matematiğe ilginin, öğrencilerin matematik alanındaki akademik ve duygusal gelişimiyle oldukça ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen öz-yeterliliği, öğretmen motivasyonunun merkezi bir yönü olduğu ve öğrencilerin matematik ilgisiyle oldukça alakalı olduğu düşünülmüştür. Ancak, öğretmen öz-yeterliliğinin, İkiz, F.E., Şentürk, C. ve Çağdaş, E. (2024). İlkokul döneminde öğretmen yetkinliği ve öğrenci uyum problemlerine çok yönlü bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 392-406.*
DOI. 10.51460/baebd.1414070



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 392-406.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 392-406.
Derleme Makale / Review Paper

öğrencilerin matematik sınıflarındaki öğretme davranışlarıyla ilişkilendirdiği boylamsal ve dolaylı ilişkileri araştıran çalışmaların oldukça az sayıda olması dikkat çekmiştir. Bu nedenle, mevcut boylamsal çalışmada, öğrenci katılımına yönelik öğretmen öz yeterliliğinin, öğrenci ve öğretmen tarafından bildirilen destek yoluyla öğrencilerin orta sınıflardaki matematik ilgisine nasıl katkıda bulunduğunu belirleyerek araştırmaya katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmada matematik öğretmenlerinden (n = 50) ve onların öğrencilerinden (n = 959) oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Almanya'daki dokuzuncu sınıf matematik dersliklerinden toplanan üç ölçüm dalgasının boylamsal verileri analize dahil edilmiştir. Gizli-açık çok düzeyli analizin sonuçları, Zaman 1'de (dokuzuncu sınıfın başlangıcı) öğrenci katılımına yönelik öğretmen öz yeterliliğinin, Zaman 2'de (onuncu sınıfın başlangıcı) öğrenci tarafından algılanan ancak öğretmen tarafından algılanmayan öğretmen duygusal desteğini olumlu yönde yordadığını göstermiştir. Bu nedenle öğrencilerin Zaman 3'teki (onuncu sınıfın ortası) matematik ilgilerini olumlu yönde etkileyeceği öngörülmüştür. Matematik öğretmenlerinin eğitim uygulamalarına yönelik olası bir uygulama, matematik öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik öz-yeterliliklerinin doğrudan müdahaleler ve matematik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim yoluyla güçlendirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Cao ve Yan (2024) tarafından yapılan araştırmada, Ulusal Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü Erken Çocuk Bakımı ve Gençlik Gelişimi Çalışması'ndan geniş bir örneklem (n = 1.178) kullanılarak, çocukların ilkökuldaki akademik performansları ile dışsallaştırma/içselleştirme davranışları arasındaki ilişkilerde özellik ve durum boyutlarını ortaya çıkarmak için Rastgele Kesişim Çapraz Gecikmeli Panel Modeli kullanılmış olup erken dönem yürütme işlevinin yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların davranış problemlerinde ortaya çıkan durum düzeyindeki dalgalanmaların sonraki akademik performansı yordadığını göstermiştir. Bununla birlikte, ilkökulun başında ve erken ergenlik döneminde, çocukların problem davranışları ile akademik performansları arasında pozitif karşılıklı yordayıcı ilişkiler bulunmuştur. Aynı zamanda erken dönemde yürütme işlevi daha gelişmiş olan çocukların ilkökul boyunca daha iyi akademik performansa ve daha az davranış sorununa sahip olduğu görülmüş, bu da erken dönem yürütme işlevinin öncül rolünü desteklemiştir. Bu nedenle, gelecekteki müdahaleler, ilkökul öğrencilerinin uyumunu gelişimsel açıdan geliştirmeye odaklanmalıdır.

Atıcı ve Cabaroğlu'nun 2013 yılında yaptığı "Davranış Yönetiminde Öğretmen Yetkinlik Algısı Ölçeği" isimli çalışmalarında, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin sınıf içindeki istenmeyen davranışları ile başa çıkmada öğretmenlik yetkinlik beklentisi ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma, on iki ilköğretim okulundaki 210 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, yüksek yetkinlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin sadece öğrenci başarısına katkıda bulunmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencileri farklı psikolojik yardım birimlerine yönlendirmede de destek sağlayabileceği gözlemlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında en sık rastlanan problem davranışlar ise ülkemizde yalan söyleme, yeme alışkanlığı sorunları, ayrılık kaygısı, kıskançlık, konuşma bozuklukları ve tırnak yeme olarak belirlenmiş olup bu sorun davranışların kökenlerinin "sevgi ve ilgi eksikliği", "sosyal ortamlarda duyulan kaygı", "düşük özgüven", yeni ve alışılmadık durumlarla başa çıkamama olduğu; öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkabilmek için okul psikolojik danışmanlarına ihtiyaç duyduğu ve gelişmeye açık oldukları anlaşılmaktadır (İkiz, Otlı, Vural, 2016).



Çelebi ve Arslantaş'ın 2021 yılında yaptığı ilkökul düzeyindeki öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilen "Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Sınıf İçi Öğrenci Davranışlarını Belirleme Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması" adlı bu çalışmada, öğretmen değerlendirmelerine dayalı olarak kullanılan 5'li likert biçimindeki ölçek üzerinde geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Sınıf içinde öğrencilerin olumlu davranışlarının güçlendirilmesi ve olumsuz davranışlarının tanımlanarak istenen şekilde değiştirilerek öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli bir şekilde sağlanması hedeflenmiştir. Araştırmacılar, etkili bir şekilde planlama yapma, sınıf yönetim süreçleri için uygun bir model seçme ve sınıf içi iletişimi güçlendirme hedefleri doğrultusunda elde ettikleri verilere dayanarak destek sağlamışlardır.

Sınıf içinde öğretmenlerin hangi problem davranışlar ile karşılaştığı, nedenlerinin ne olduğunu ve bunlara yönelik kullandıkları yöntemlerin neler olduğunun incelendiği çalışmalarında Gözün Kahraman ve Derdiyok (2024), öğretmenlerin kendilerini bu problem davranışlar ile baş etmede ne kadar yeterli hissettiklerini fenomenolojik açıdan nitel yöntem ile incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin o anda tepkisel davrandığını, kendini kısmen yeterli gördüğünü ortaya koymuştur ve dolayısıyla önlemeye yönelik daha az stratejiler ürettikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenin bilgi ev deneyim eksiği olması ile birlikte günümüzde çeşitlenen problem davranışlar karşısında tükenebilmektedir. Bu çalışmada çağımızda teknoloji bağımlılığı ve akran zorbalığının da sıkça karşılaşılan problem davranış olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar, öğrencilerin problem davranışlarının yıllar içerisinde çeşitlendiğini ortaya koymaktadır. Öyle ki, saldırganlık ve akran zorbalığının yanı sıra, derse ilgisizlik, teknoloji bağımlılığı, öfke problemleri, yalan söyleme ve hırsızlığın, öğretmenler tarafından sıklıkla sınıf içi gözlenen problem davranışlar olarak iletildiği gözlenmektedir. Nedenleri incelendiğinde ailesel ilgi ve sevgi yoksunluğunun ve tutarsızlığının yanı sıra boşanma, medya araçları, akranlarla ortak hareket etme arzusu, öğretmenin ruh hali davranış ve öğretim stili olduğu anlaşılmaktadır. Baş etme açısından öğretmen yetkinliğinin gerekli olduğu, öğretmenin ve ailenin duygusal desteğinin önemli olduğu ve öğretmenin sınıf yönetimi becerisi yüksek olduğunda öğrenci başarısına katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yüksek öz-yeterliğinin ve olumlu okul iklimi algısı yaratmasının öğrencilerin de öz-yeterliğini etkilediği anlaşılmıştır.

Yüksek yetkinlik duygusuna sahip olan öğretmenlerin sadece öğrenci başarısına katkıda bulunmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencileri farklı psikolojik yardım birimlerine yönlendirmede de destek sağlayabileceği anlaşılmaktadır. Bu noktada, okul psikolojik danışmanlarının uyum ve davranış sorunları yaşayan çocuklara etkin şekilde psikolojik danışma çalışmalarının yanı sıra hem aileye hem de öğretmenlere konsültasyon çalışmaları yapmasının beklendiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle gerek okullarda psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin gerekse ailelerin uyum ve davranış problemleri konusunda farkındalığının olmasının yanında çocuklara yönelik psikososyal yardım ve psikolojik desteğin verilmesi oldukça önem arz eder. Bu bağlamda ilkökuldaki öğrencilerin uyum ve davranış problemlerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi öğrencilerin sınıf içinde olumlu davranışlarının güçlendirilmesi, olumsuz davranışlarının tespiti ve istenilen şekilde değiştirilmesi; sınıf

İkiz, F.E., Şentürk, C. ve Çağdaş, E. (2024). İlkokul döneminde öğretmen yetkinliği ve öğrenci uyum problemlerine çok yönlü bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 392-406.*
DOI. 10.51460/baebd.1414070



atmosferini olumlu yönde etkileyerek öğrenme öğretme sürecini daha etkili bir şekilde düzenlemeye ve sürdürmeye olanak tanıyacaktır.

Dolayısıyla, uyum ve davranış problemlerinin erken tespiti, çocuğun yaşam kalitesini artırmak, öğrenme süreçlerini iyileştirmek ve olası uzun vadeli zorlukları önlemek için temel bir adımdır. Aynı zamanda, bu problemlerin altında yatan nedenlerin belirlenmesi, uygun destek ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesine olanak tanır. Bu problemleri belirlemede öğretmenin rolü oldukça büyüktür ve öğretmenlerin mesleki yetkinlik algılarının yüksek olması sürecin işleyişi açısından önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okula uyum konusuna odaklanmalarına yardımcı olabilir, bu da çocuğun daha sağlıklı bir gelişim ve büyüme sürecine katkıda bulunarak toplumda yaşam kalitesinin artmasına olanak tanıyabilir. Yapılan alan yazın sonuçlarına dayanarak öğretmenlerin gözünden öğrencilerin uyum problemlerinin incelenmesine ve öğretmenlerin öğrenci uyum sorunlarını önleme, tanıma, yönetme; aileyi ve çocuğu okul psikolojik danışmanına yönlendirme becerileri açısından güçlendirilmeye ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.



Kaynakça

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2020). *Sınıf yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G., ... & Bacchini, D. (2023). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education, 38*(1), 1-23.
- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Ed.). American Psychiatric Association.
- Arslantaş, S. ve Çelebi, C. (2021). Sınıf öğretmeni görüşlerine göre sınıf içi öğrenci davranışlarını belirleme ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches, 17*(36),
- Atıcı, D. M., ve Çabaroğlu, Y. N. (2013). Davranış yönetiminde öğretmen yetkinlik algısı ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(2), 223-238.
- Bağçeli Karaman, P., Şen, T., Alataş, S. VE Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 681-701.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change, *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Cao, Xiaojing & Yan, Ni. (2024). Relations between academic and behavioral adaptations: the antecedent effects of executive function
- Çakar, F. S. (2021). *Yaşam dönemleri ve uyum sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Edwards, Clifford, H. (1993). Classroom discipline and management, *Macmillan Publishing Company, Newyork*.
- Ekinci Vural, D., İkiz, F. E. ve Mete Otlu, B. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen problem davranışlar: öğretmenlerin değerlendirmesi -problem behaviours seen in early childhood: the teachers' consideration. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(17), 216-229.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Management, 51*, 753-765.
- Fabian, H. (2000). Small steps to starting school. *International Journal of Early Years Education, 8*(2), 141-153.
- Finch, J. E., Akhavein, K., Patwardhan, I., & Clark, C. A. (2023). Teachers' self-efficacy and perceptions of school climate are uniquely associated with students' externalizing and internalizing behavior problems. *Journal of Applied Developmental Psychology, 85*, 101512.
- Flores-Buils, R., & Andrés-Roqueta, C. (2023). Coping with the stress through individual and contextual resilient factors in primary school settings. *Behavioral Sciences, 13*(11), 880.
- Goldberg, C. A. (2006). *Transitioning to preschool: the role of withdrawn behavioral subtypes and the teacher-child relationship in early school adjustment* (Unpublished master thesis). Northern Illinois University: Department of Psychology.
- Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E., ve Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: a longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology, 41*(2), 401-413.
- Gözün Kahraman, Ö. & Derdiyok, Z. S. (2024). Gelişim dönemlerine göre çocuklarda davranış problemlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Early Childhood Education Researches, 2*(3), 1-26.
- Hanne Kristin Aas (2022) Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context, *International Journal of Inclusive Education, 26*(5), 495-509, DOI: 10.1080/13603116.2019.1698065
- Hettinger, K., Lazarides, R., & Schiefele, U. (2023). Motivational climate in mathematics classrooms: Teacher self-efficacy for student engagement, student-and teacher-reported emotional support and student interest. *ZDM—Mathematics Education, 55*(2), 413-426.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 392-406.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 392-406.
Derleme Makale / Review Paper


- Kılıç, C., Şensoy, G. ve İkiz, E. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının davranım sorunları gösteren lise öğrencileriyle çalışma deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1233-1256.
- Kocabıyık, B. E. ve Aktan, O. (2023). Çocuk ve ergen özel yetenekli öğrencilerde mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 607-627.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?. *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Littell, J. H., Corcoran, J. ve Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. UK: Oxford University Press.
- Millar, J. (2004). 'Systematic Reviews for Policy Analysis', S. Becker ve A. Byrman (ed.), Understanding Research for Social Policy and Practice: Themes, Methods and Approaches içinde, Bristol: Policy Press
- Neumann, A., Barker, E. D., Koot, H. M., ve Maughan, B. (2010). The role of contextual risk, impulsivity, and parental knowledge in the development of adolescent antisocial behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 119(3), 534-545. <https://doi.org/10.1037/a0019860>
- Özdemir, S. (2022). *Ergenlik dönemi riskli davranışları önleme ve müdahale*. Çakar, F. S. Yaşam dönemleri ve uyum sorunları içinde (s. 264-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Powell, N. P., Boxmeyer, C. L., Baden, R., Stromeyer, S., Minney, J. A., Mushtaq, A., ve Lochman, J. E. (2011). Assessing and treating aggression and conduct problems in schools: Implications from the Coping Power program. *Psychology in the Schools*, 48(3), 233-242. <https://doi.org/10.1002/pits.20549>
- Torgerson, C. (2003). *Systematic Reviews*. London: Continuum International Publishing Group
- Woolfolk, A. E. & Hoy. W. K. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs, about control. *Journal of Educational Psychology*. 82(1), 81-91.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.




Okul Psikolojik Danışmanlarının İş Akışı Deneyimleri ile İş Doyumunu ve Pozitif Psikolojik Sermayeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Investigating the Relationship between Workflow Experience, Job Satisfaction and Positive Psychological Capital of School Counselors

Sayfa | 407

Yağmur ATALI , Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, atali.yagmur@ogr.deu.edu.tr

Diğdem Müge SİYEZ , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, didem.siyez@deu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 1 Mart 2024
Kabul tarihi - Accepted: 1 Nisan 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹ Bu makale Prof. Dr. Diğdem Müge SİYEZ danışmanlığında Yağmur ATALI tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atalı, Y. Ve Siyez, D.M. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimleri ile iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 407-426. DOI. 10.51460/baebd.1445728



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 407-426.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 407-426.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayelerinin iş akışı deneyimlerini yordama gücünün incelenmesidir. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde devlet okullarında görev yapan 155'i kadın 64'ü erkek olmak üzere toplam 219 okul psikolojik danışmanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimlerini ölçmek için Çalışmada (İş'te) Akış Deneyimi Ölçeği, iş doyumlarını ölçmek için Minnesota İş Doyumu Ölçeği ve pozitif psikolojik sermayelerini ölçmek için Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerle aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayelerinin iş akışı deneyimini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır. Son olarak, araştırmacılara ve okul psikolojik danışmanlarına iş akışı deneyimine dair öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akış Deneyimi, İş Akışı Deneyimi, İş Doyumu, Pozitif Psikolojik Sermaye, Okul Psikolojik Danışmanları.

Abstract. The aim of this study is to examine the role of job satisfaction and positive psychological capital in predicting school counselors' workflow experiences. The research was conducted with a total of 219 school counselors working in state schools in Izmir province, consisting of 155 females and 64 males. In the study, the Flow at Work Scale was used to measure the workflow experiences of school counselors, the Minnesota Job Satisfaction Scale was employed to measure their job satisfaction, and the Positive Psychological Capital Scale was utilized to measure their positive psychological capital. The Personal Information Form was utilized to obtain data related to participants' socio-demographic information. Stepwise regression analysis was conducted with the obtained data. The study results revealed that the job satisfaction and positive psychological capital of school counselors significantly predicted their workflow experiences. The findings are discussed in line with the literature. Finally, recommendations have been provided to researchers and school counselors regarding workflow experience.

Keywords: Flow Experience, Workflow, Job Satisfaction, Positive Psychological Capital, School Counselors.



Extended Abstract

Introduction. The purpose of this research is to examine the workflow experiences of school counselors. In line with this aim, the predictive capacity of job satisfaction and positive psychological capital of school counselors on their workflow experiences has been investigated. When reviewing the literature in the field, it is observed that there are scarcely any studies examining the workflow experiences of school counselors. Therefore, it is believed that conducting this research is important. On the other hand, school counselors have many roles and responsibilities. Therefore, it is considered valuable to highlight the importance of experiencing workflow for them through this research.

Method. The study employed a correlational design. In this study, stepwise regression analysis, a method of multiple regression analysis, was used for the analysis of the collected data. The required permissions for the research were obtained. The study group was formed using the accessible sampling method. The research was conducted with a total of 219 school counselors working in state schools in Izmir province, consisting of 155 females and 64 males. In the study, the Flow at Work Scale was used to measure the workflow experiences of school counselors, the Minnesota Job Satisfaction Scale was employed to measure their job satisfaction, and the Positive Psychological Capital Scale was utilized to measure their positive psychological capital. The Personal Information Form was utilized to obtain data related to participants' socio-demographic information. The personal information form created by the primary researcher includes variables such as gender, age, undergraduate program graduated from, type of institution worked, position held, and years of experience. During the data collection process, school counselors who volunteered to participate in the study were provided with detailed information about the purpose and procedure of the research. Participants were emphasized that they were voluntary and could withdraw from the study at any time, and it was clarified that the collected data would be used solely for this research and that the confidentiality of the data would be maintained. All participants volunteered for the research. The application lasted approximately 15 minutes. After the data collection, assumption tests were conducted followed by stepwise regression analysis. Subsequently, the findings were reported.

Results. The order of inclusion of independent variables in the stepwise regression analysis was determined by examining the relationship between workflow experience and the independent variables, namely job satisfaction and positive psychological capital, using Pearson Correlation Analysis. According to the analysis, a positive significant relationship was found between workflow experience and job satisfaction ($r = .60$), as well as between workflow experience and positive psychological capital ($r = .50$). In the first step of the stepwise regression analysis, the regression model included the variable of job satisfaction, followed by the variable of positive psychological capital, based on the results of Pearson Correlation Analysis. The variable of job satisfaction explains 36% of the total variance ($R = .60$, $R_2 = .36$, $F_{(1,213)} = .120$, $p < .001$). When the variable of positive psychological capital is added to the model, it is observed that the explained variance increases to 42% ($R = .65$, $R_2 = .42$, $F_{(1,212)} = .78$, $p < .001$). With the addition of the positive psychological capital variable to the model following job satisfaction in the stepwise regression analysis, it is observed that the explanatory power of the regression model increases. Based on this information, it can be stated



that the job satisfaction and positive psychological capital of school counselors have a significant impact on their workflow experiences.

Discussion and Conclusion. National or international data collection can enhance the generalizability of findings in research. Additionally, experimental studies can be conducted based on the findings obtained from research to improve the workflow experiences of school counselors. Considering the limited number of studies on the workflow experiences of school counselors, more research is needed on this topic. In this study, findings related to the variables predicting the workflow experiences of school counselors have been obtained. Research with different variables will contribute to the literature in this field. Considering the predictive power, it emerges that there are different factors affecting workflow experiences. Therefore, research can be conducted on variables such as attention span, psychological resilience, self-efficacy, happiness, and their predictive power. Keeping up with current information in the field and prioritizing professional development, along with boosting motivation, can lead to experiencing more flow. Taking short breaks while working to maintain focus and engaging in activities to enhance self-care skills can also be beneficial in increasing flow experiences. Lastly, accessing support resources such as supervision, peer supervision, and seeking psychological support can enhance workflow experiences, job satisfaction, and positive psychological capital, ultimately improving productivity in the workplace.



Giriş

Modern iş dünyasında yüksek performans ve yaratıcılığa verilen büyük önem, endüstri ve örgüt psikolojisinde akış deneyimi kavramına olan ilgiyi arttırmıştır (Fullagar ve Delle Fave, 2017). Csikszentmihalyi'nin (1990, 1997) mutlu bir yaşamı ve yaratıcı bireylerin dinamiklerini anlamak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucu tanımladığı akış deneyimi en basit şekliyle, bireyin yaptığı işe tamamen kendini kaptırdığı ve bundan büyük bir haz aldığı bilinç durumu olarak tanımlanmaktadır. İş akışı deneyimi, genel anlamda bilinçli bir zihin ile gerçekleşmektedir (Sheldon vd., 2015). Bireyin çalıştığı işi sevmesi, işine karşı olumlu duygular beslemesi ve iş yaşamının kalitesini olumlu olarak değerlendirmesi özetle bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeler yapmasının bir sonucu olarak iş akışı deneyimi gerçekleşmektedir (Colombo ve Zito, 2014). Bu üst düzey deneyim, bireyin algıladığı yüksek derecedeki becerileri ve yapılan işin zorluğunun eşleşmesi ile oluşmakta, öznel, ödüllendirici ve tatmin edici olmaktadır (Eisenberger vd., 2005). Kısaca iş akışı deneyimi; bireyin yaptığı işe yoğun bir şekilde konsantre olması ve iş dışındaki durumların önemini kaybedip, dış faktörlerin soyutlanması olarak tanımlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990).

Yetişkin bireyler yaşamlarının büyük bir kısmını iş ortamında geçirmektedir (Colombo ve Zito, 2014). Bununla birlikte, bireyin iş hayatıyla ilgili olumlu duygulara sahip olması ve bunları geliştirmesi akış deneyimi ile sonuçlanmakta ve bu durum hayatının pek çok alanına da olumlu olarak yansımaktadır (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). İş hayatında akış deneyimleyen bireyler mesleki, akademik ve sosyal olarak her alanda iyi performans göstermektedirler. Bu bireyler çalıştıkları kurumun ve toplumun refahını arttırmanın yanında diğer üyelere de bu olumlu sonuçlar yoluyla örnek olarak motivasyon sağlamaktadırlar (Csikszentmihalyi, 1990).

Bakker (2008), iş akışı deneyimiyle ilgili yaptığı araştırmalarda bu deneyimin üç farklı boyutundan bahsetmektedir. Bunlar; işe kendini verme (göreve kendini tamamiyle kaptırma/işe kapılma), işten zevk alma ve içsel motivasyondur. İşe kendini verme, iş hayatında doyumun en üst seviyede olduğu kısa süreli deneyimleri ifade etmektedir. İşe kendine verme durumunda birey yaptığı işin içine tamamen dalmaktadır. Bu deneyimde zaman algısı değişmekte ve normalden daha hızlı işlemeye başlamaktadır. Birey bu durumda etrafında olup biten her şeyi unutmakta ve yaptığı işten ayrılmakta zorlanmaktadır (Bakker, 2008; Ghani ve Deshpande, 1994; Lutz ve Guiry, 1994; Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996).

İkinci boyut olan işten zevk alma, iş akışı deneyiminin daha anlaşılabilir olması açısından önem arz etmektedir. İş hayatında akış deneyimi, eğlencenin çok daha ötesinde oldukça zevk veren ve doyum sağlayan bir yaşantıdır. Çalışma hayatında işinden zevk alan bireyler, doğal bir sonuç olarak işleri hakkında olumlu düşünce ve duygulara sahip olmaktadır. Bu bireyler çalışma ortamındayken kendilerini memnun, rahat ve enerjik olarak tanımlamaktadırlar (Csikszentmihalyi, 1975).

Son boyut olarak içsel motivasyon, zevk ve doyuma ulaşmak için işle ilgili belirli bir etkinliği gerçekleştirme isteği olarak tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985; Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996; Trevino ve Webster, 1992). Başka bir deyişle içsel motivasyon, herhangi bir işi memnuniyet ve içsel keyif ile yapmaktır (Bakker, 2008). İçsel motivasyona sahip bireyler, yaptıkları işe devamlı ilgili



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 407-426.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 407-426.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olmakta (Harackiewicz ve Elliot, 1998), çalışmak için istek duymakta ve ortaya çıkardıkları işlerden keyif almaktadırlar (Csikszentmihalyi, 2013).

Sayıda az olmasına karşın, iş akışı deneyiminin olumlu örgütsel sonuçlar, iş doyumunu, pozitif psikolojik sermaye ve iş performansı gibi kavramlar ile ilişkili olduğunu kanıtlayan araştırmalar mevcuttur ve gün geçtikçe bu araştırmaların artış gösterdiği görülmektedir (De Waal ve Pienaar, 2013; Knight ve Waples, 2017; Lee vd., 2017; Wirawan vd., 2020). Türkiye’de ise iş akışı deneyimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında sınırlı sayıda çalışma olduğu göze çarpmaktadır (Erdoğan vd., 2023; Karaca ve Aksoy, 2022; Tarakçı, 2023; Yeşiltaş ve Ekici, 2017).

Hem iş akışı deneyiminin hem de iş doyumunun psikolojik iyi oluşa önemli bir katkısı olduğu dikkate alındığında iş akışı deneyimi ile iş doyumunu arasında olumlu bir ilişkinin var olabileceği düşünülmektedir (Makikangas vd., 2010). İş doyumunu, çalışanların motivasyonu ve işe bağlılığında kilit bir role sahipken daha yüksek iş performansı göstermesine ve daha disiplinli olarak çalışmasına da katkı sağlamaktadır (Saari ve Judge, 2004). Yapılan çalışmalara bakıldığında iş doyumunu ve iş akışı deneyimi arasındaki beklenen olumlu ilişkinin varlığı görülmektedir (Bakker, 2007; Burke, 2010).

İş akışı deneyimi ile ilişkili olabileceği düşünülen bir diğer kavram ise bireyin gelişime dair olumlu psikolojik durum olarak tanımlanan pozitif psikolojik sermayedir (Luthans vd., 2007). Öz yeterlik, iyimserlik, umut ve psikolojik sağlamlık kavramlarının birleşmesi ve etkileşime girmesi ile oluşan pozitif psikolojik sermaye (Luthans vd., 2007) ile tükenmişlik ilişkisini inceleyen pek çok çalışma yapılmış olmasına karşılık (Gong vd., 2019; Moyer vd., 2017; Rehman vd., 2017) iş akışı deneyimi gibi pozitif kavramlarla olan ilişkisini anlamaya yönelik az sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda genellikle akademisyenler ve beyaz yaka şirket çalışanları gibi meslek gruplarına odaklanılırken okul psikolojik danışmanlarıyla bu konular üzerinde daha az çalışıldığı dikkat çekmektedir. Bu noktada daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Okul öncesinden başlayarak tüm eğitim kademelerinde görev alabilen okul psikolojik danışmanları, eğitim sisteminin önemli bir paydaşıdır. Görev ve sorumlulukları yetkili merciler tarafından kapsamlı olarak açıklanan okul psikolojik danışmanlığı, öğrenciler ve okulun diğer ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmayı ve öğretmen, veli ve okul idarecileriyle işbirliği halinde çalışmayı gerektirmektedir (American School Counselor Association [ASCA], 2019). Öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek akademik, sosyal ve duygusal alanlarda bireyle ve grupla psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunmanın yanı sıra okul psikolojik danışmanları; planlama, konsültasyon, oryantasyon, müşavirlik, sevk ve izleme gibi pek çok hizmetten sorumludur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Bu sebeple işte akış deneyimi yaşama olasılıklarının yüksek olması beklenmektedir. Ancak burada önemli olan noktalardan bir tanesi okul psikolojik danışmanının zorluk beceri dengesinin düzeyidir. Görevin zorluğu ve beceri üst düzeyde eşleşiyorsa işte akış deneyimleme olasılığının yüksek olacağı belirtilmektedir (Csikszentmihalyi, 2021). Okul psikolojik danışmanlarının birçok rol ve sorumluluğu yerine getirirken etkili olabilmek adına iş akışı deneyimlemesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Diğer bir taraftan okul psikolojik danışmanlarının okul ortamında mutlu olması ve verdiği hizmetten haz alması; veli, öğrenci vb. tarafından gelebilecek olumsuz problemlerle baş



edebilmesinde önem arz etmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). İş akışı deneyimi ve diğer pozitif yapılar benzerlikler göstermektedir (Makikangas vd., 2010). Özellikle iş akışı deneyiminin işten zevk alma alt boyutu ile iş doyumunu arasında güçlü ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir (Bakker, 2008). Aynı zamanda, bireylerin iş deneyiminin kişilerin yaptıkları işe yönelik olumlu duygularından etkilendiği belirtilmektedir (Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimleri incelenirken iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayelerinin de dikkate alınmasının önemli olduğu görülmektedir.

Alan yazında okul psikolojik danışmanları ile yapılan araştırmaların sıklıkla tükenmişlik (Bardhoshi ve Um, 2021; Dönmez ve Sarı, 2021; Fye vd., 2020; Güldal vd., 2022; Holman vd., 2019; Karal ve Atak, 2022; Kumcağız vd., 2017) ve stres (Bağcı vd., 2021; Erçevik, 2019; Kavaklılar, 2023; Maor ve Hemi, 2021; Mullen vd., 2021) gibi kavramlar ile ilgili olduğu görülmektedir. Bunun dışında yapılan araştırmaların genellikle okul psikolojik danışmanlarının bireysel özellikleriyle ilgili değil, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uygulanması (Parmaksız vd., 2018; Tagay ve Çakar, 2017; Terzi vd., 2011), okul psikolojik danışmanlarının sahip olduğu rol ve sorumluluklar (Doğan ve Bayar, 2018; Kağnıcı, 2017; Odacı ve Türkkkan, 2021), bireyle/grupla psikolojik danışma beceri ve yetkinlikleri (Aktaş ve Demirbaş Zorbaz, 2018; Uçar vd., 2020; Yüksel Şahin, 2016) gibi mesleki görevler hakkında olduğu göze çarpmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının okul ortamında pek çok problemle karşı karşıya kaldığı düşünüldüğünde (Karataş ve Şahin Baltacı, 2013) iyi oluşlarını sürdürürebilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Pozitif psikoloji yaklaşımına göre bireylerin iyi oluşunu sürdürürebilmek, olumsuz kavramlar yerine olumlu yönleri ele alarak ve bunları geliştirerek mümkün olmaktadır (Odacı vd., 2021). Bu sebeple iş akışı deneyimi, iş doyumunu, pozitif psikolojik sermaye gibi olumlu öğeler üzerinde çalışılması önem arz etmektedir.

Aynı zamanda yine alan yazına bakıldığında iş akışı deneyimi, iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerinin ele alındığı çalışmaların genellikle işletme, çalışma ekonomisi, turizm ve spor alanlarında olduğu görülmektedir (Akçakanat vd., 2019; Güzel vd., 2020; Joo vd., 2016). Bu sebeple bu çalışmanın, eğitim kurumlarında görev yapan okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimlemesinin önemini kavranmasına ve bunun geliştirilebilmesi için yapılabilecek çeşitli psiko-eğitim programlarının geliştirilmesine aynı zamanda alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı; okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayelerinin iş akışı deneyimlerini yordama gücünün incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, bu çalışmanın problem cümlesi, "Okul psikolojik danışmanlarının iş doyumları ve pozitif psikolojik sermayeleri iş akışı deneyimlerini yordamakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Bu çalışmada, nicel araştırma desenlerinden olan bağımsız değişkenlerin belirli bağımlı değişken ile ilişkisini tahmin etmeye olanak sağlayan ilişkisel desen kullanılmıştır (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni iş akışı deneyimi, bağımsız değişkenleri ise iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayedir.



Çalışma grubu

Bu araştırmanın evrenini İzmir’de görev yapan okul psikolojik danışmanları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise Türkiye’nin İzmir ilinde devlet okullarında farklı kademelerde görev yapan ve ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 219 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri (n = 219)

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	155	.70
	Erkek	64	.30
Mezun Olunan Lisans Programı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	118	.68
	Psikoloji	25	.15
	Felsefe	7	.04
	Diğer	23	.13
Çalışılan Kurum	Devlet	177	.81
	Vakıf	42	.19
Çalışılan Kademe	Okul öncesi	12	.06
	İlkokul	58	.28
	Ortaokul	72	.34
	Lise	70	.32
Deneyim Süresi	0-10 yıl	66	.30
	11 + yıl	149	.70

Veri toplama araçları

Çalışmada (iş’te) akış deneyimi ölçeği

Çalışmada (iş’te) Akış Deneyimi Ölçeği (ÇADÖ), Bakker (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 13 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; çalışmaya kendini verme, işten zevk alma ve içsel motivasyon olarak tanımlanmaktadır. ÇADÖ Likert tipi bir ölçek olup, her soru bireyin iş akışı deneyimi ölçen 5 seçenekten oluşmaktadır (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum). Ölçekten elde edilen puan arttıkça bireyin iş akışı deneyimi de yükselmektedir.

ÇADÖ’nün Türkçe uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması Turan ve Pala (2019) tarafından yetişkinlerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu ölçek, “çalışmaya kendini verme” ve “içsel keyif” olmak üzere 2 alt boyuta indirilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği için DFA analizi yapılmış ve ölçeğin iyi uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında ayrıca yakınsama geçerliği de incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için çalışmaya kendini verme, içsel keyif alt boyutları ve tüm ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve sırasıyla



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 407-426.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 407-426.
Araştırma Makalesi / Research Paper

.88, .91, .91 olarak bulunmuştur. Bu çalışma grubunda da bu ölçeğin alfa değeri ise tüm ölçek için .91 olarak bulunmuştur.

Minnesota iş doyumu ölçeği

Minnesota İş Doyumu Ölçeği (MİDÖ), Weiss ve diğerleri (1967) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 madde ve 2 alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu alt boyutlar; içsel doyum ve dışsal doyum olarak tanımlanmaktadır. Her madde kişinin işinden duyduğunu hoşnutluk derecesini ölçen beş seçenekten oluşmaktadır (1= Hiç hoşnut değilim, 5= Çok hoşnutum). Ölçekten alınan 60 puan normal iş doyumu düzeyini ifade ederken; 100 en yüksek puan, 20 ise en düşük puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan puanın 20'ye yaklaşması iş doyumu düzeyinin düştüğünü, 100'e yaklaşması ise iş doyumu düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ölçeğin normal düzey doyum puanı 3 olup, ölçekten alınan puan 3'ten küçük olduğunda iş doyumu düşük, 3'ten büyük olduğu durumda ise iş doyumu yüksek olarak değerlendirilmektedir. MİDÖ'nün Türkçe uyarlama çalışması Baycan (1985) tarafından yetişkinlerle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup, alfa değeri .77 olarak bulunmuştur. Kahveci ve diğerleri (2019), yaptıkları çalışmada ölçeğin içsel ve dışsal doyum alt ölçek alfa puanlarını sırasıyla .90 ve .85 olarak belirtmektedir. Bu çalışmada tüm ölçeğin alfa değeri ise .92 olarak bulunmuştur.

Pozitif psikolojik sermaye ölçeği

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği (PPSÖ), Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilmiştir. PPSÖ; öz yeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik sağlamlık ve umut olmak üzere 6 alt boyut ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır. PPSÖ, Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki sorular "tamamen katılıyorum", "çoğunlukla katılıyorum", "kararsızım", "az katılıyorum" ve "hiç katılmıyorum" şeklinde beş seçenekten oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yetişkinlerle gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında öz yeterlilik, iyimserlik, güven, dışadönüklük, psikolojik sağlamlık ve umut boyutlarının alfa değerlerinin sırasıyla .80, .80, .82, .79, .75, .73 olduğu görülmektedir. Tüm ölçekte ise alfa değeri .92 olarak belirlenmiştir.

Kişisel bilgi formu

İlk araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, çalışılan kurum (devlet/vakıf), çalışılan kademe ve deneyim süresi değişkenlerini içermektedir.

İşlem

Veri toplama sürecine başlamadan önce gerekli etik kurul izinleri, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu ve İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 26 Eylül 2022 tarihinde 87347630-659-371046 sayılı yazı ile alınmıştır. Son olarak İzmir'de bulunan Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM), devlet ve vakıf okullarıyla iletişime geçilerek veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.



Veri toplama sürecinde, araştırmaya katılmaya gönüllü olan okul psikolojik danışmanlarına, yapılan araştırmanın amacı ve süreci hakkında detaylı olarak bilgi verilmiştir. Katılımcılara gönüllü oldukları vurgulanarak istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları, toplanılan verilerin sadece bu araştırmada kullanılacağı ve verilerin gizliliğine dair bilgiler ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir. Tüm katılımcılar araştırma için gönüllü olmuşlardır. Uygulama yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Bu çalışmada toplanan verilerin analizi için çoklu regresyon analizi yöntemlerinden aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizi yapılmadan önce, birtakım varsayım testlerinin uygulanması gerekmektedir. Çok değişkenlerle yapılan analizlerde karşılanması beklenen varsayımlardan ilki katılımcı sayısıdır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu araştırmada iki bağımsız değişken bulunduğu için katılımcı sayısının en az 80 olması beklenmektedir. Araştırmada örnekleminin bu varsayımı karşıladığı görülmektedir (Tablo 1). Diğer bir varsayım için, veri setindeki kayıp verilerin tesadüfi olup olmadığını belirlemek için kayıp veri analizi yapılmış olup, Little's MCAR test sonucu $\chi^2 = 1.54$, $df = 25$, $p > .01$ olarak belirlenmiştir. Kayıp verilerin tesadüfi olmasından dolayı ortanca değer ataması yapılmıştır. Aşamalı regresyon analizi için veri setinde uç değerlerin olup olmadığını belirlemek için ölçek toplam puanlarının hesaplanmasının ardından standart z puanları hesaplanmıştır. z puanı 3'ten büyük olan dört katılımcının verisi uç değer olarak kabul edilerek analiz dışı bırakılmıştır.

Aşamalı regresyon analizi için bir diğer varsayım, değişkenlerin normal dağılım göstermesidir. Tek yönlü normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Her bir ölçek toplam puanı için basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olmasından dolayı tek yönlü normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2.

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	n	Min	Max	M	SS	Çarpıklık	Basıklık		
ÇADÖ	215	1.92	4.92	3.55	.67	-.11	.16	-.47	.33
MİDÖ	215	1.85	4.83	3.45	.60	-.26	.16	-.31	.33
PPSÖ	215	2.54	5.00	4.24	.46	-.58	.16	.57	.33
Valid N (listwise)	215								

Not: ÇADÖ: Çalışmada (iş'te) Akış Deneyimi Ölçeği,

MİDÖ: Minnesota İş Doymu Ölçeği,

PPSÖ: Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Çok değişkenli normallik varsayımı için ise saçılma diyagramı matrisi kullanılmıştır. Bu noktada matriste yer alan diyagramların şekilleri incelenerek karara varılmaktadır. Değişken şekillerinin elipse yakın olup olmadığına ilişkin inceleme yapılmıştır (Büyüköztürk, 2009). Bu inceleme sonucu değişkenler çok değişkenli normallik varsayımını karşılamaktadır. Bir diğer varsayım, eşvaryanslılıktır. Varyans kovaryans matrislerin eşitliği Box's M testi ile incelenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Elde edilen bulgulara göre, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği (Box's M= 6.94, $F_{(117)}$



= 1.13, $p > .05$) test sonucunun anlamlı olduğu dolayısıyla da varyans ve kovaryans matrislerinin homojen olduğu görülmektedir.

Diğer bir varsayım doğrusallıktır. İş akışı deneyimi ve iş doyumunu için doğrusallık testi sonuçlarına bakıldığında $F_{(117)} = 1.39$, $p > .05$, iş akışı deneyimi ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki sonuçlara bakıldığında ise, $F_{(161)} = 1.21$, $p > .05$ olduğu görülmüştür. Buna göre doğrusallık varsayımı karşılanmıştır. Son olarak varyans homojenliği ise Levene testi ile incelenmiş (Büyüköztürk, 2009; Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2001) ve varyansların homojen olduğu ($p > .05$) belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3.
Varyans Homojenliğine İlişkin Veriler

	Levene istatistiği	df1	df2	p
ÇADÖ	.09	1	213	.76
	.10	1	213	.75
	.10	1	211.85	.75
	.09	1	213	.76
MİDÖ	.87	1	213	.35
	.73	1	213	.39
	.73	1	212.72	.39
	.82	1	213	.36
PPSÖ	1.86	1	213	.17
	1.77	1	213	.18
	1.76	1	196.81	.18
	1.75	1	213	.18

Not: ÇADÖ: Çalışmada (İş'te) Akış Deneyimi Ölçeği,
MİDÖ: Minnesota İş Doyumu Ölçeği,
PPSÖ: Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının iş doyumları ve pozitif psikolojik sermayelerinin iş akışı deneyimlerini yordama gücüne yanıt aramak için aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Aşamalı regresyon analizi için bağımsız değişkenlerin hangi sıra ile analize dahil edileceğine istatistiksel verilere göre karar verildiğinden dolayı iş akışı deneyimi ile bağımsız değişkenler olan iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermaye arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4' te gösterilmektedir.



Tablo 4.

İş Akışı Deneyimi, İş Doyumunu ve Pozitif Psikolojik Sermaye Arasındaki İlişki

	1. ÇADÖ	2. MİDÖ	3. PPSÖ
1. ÇADÖ	1	.60**	.50**
2. MİDÖ	.60**	1	.45**
3. PPSÖ	.50**	.45**	1

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Not: ÇADÖ: Çalışmada (iş'te) Akış Deneyimi Ölçeği,
MİDÖ: Minnesota İş Doyumunu Ölçeği,
PPSÖ: Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Tablo 4'te görüldüğü gibi iş akışı deneyimi ile iş doyumunu ($r = .60$) ve pozitif psikolojik sermaye ($r = .50$) arasında pozitif yönden anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayelerinin iş akışı deneyimlerini yordama gücünü incelemek amacıyla yapılan aşamalı regresyon analizi bulgularına Tablo 5'te yer verilmektedir.

Tablo 5.

Aşamalı Regresyon Analizi Bulguları

Model	R	R ²	R ² Değişimi	SS	df	M	F	p
1 Regresyon	.60	.36	.36	35.01	1	35.01	120.02	.00
Kalan				62.14	213	.29		
Toplam				97.16	214			
2 Regresyon	.65	.42	.06	41.21	2	20.60	78.07	.00
Kalan				55.95	212	.26		
Toplam				97.16	214			

Aşamalı regresyon analizinin ilk basamağında regresyon modeline, yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları doğrultusunda iş doyumunu değişkeni dahil edilmiştir. Tablo 5'e göre, iş doyumunu değişkeni toplam varyansın %36'sını açıklamaktadır. Belirlenen modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($R = .60$, $R^2 = .36$, $F_{(1,213)} = .120$, $p < .001$). Bu bilgiler ışığında okul psikolojik danışmanlarının iş doyumlarının iş akışı deneyimleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Regresyon analizinin ikinci aşamasında modele pozitif psikolojik sermaye değişkeni eklenmiştir. Tablo 5'e göre, modele pozitif psikolojik sermaye değişkeni eklendiğinde iş akışı deneyimi puanlarının toplam varyansı %42'ye yükselmektedir. Belirlenen modelin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($R = .65$, $R^2 = .42$, $F_{(1,212)} = .78$, $p < .001$). Bu bilgiler ışığında, okul psikolojik danışmanlarının iş doyumları ve pozitif psikolojik sermayelerinin iş akışı deneyimleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Yine Tablo 5'e bakıldığında, aşamalı regresyon analizi ile birlikte modele, iş doyumundan sonra pozitif psikolojik sermaye değişkeninin eklenmesiyle birlikte, regresyon modelinin açıklama gücünün arttığı görülmektedir.



Tartışma

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayelerinin iş akışı deneyiminin anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir. Bu iki değişken arasında iş doyumunun iş akışı deneyimini yordama gücünün pozitif psikolojik sermaye değişkenine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Alan yazında yer alan araştırmalara bakıldığında, iş akışı deneyimi ve iş doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. İş akışı deneyimleyen bireylerin iş doyumlarının diğerlerine göre yüksek olduğu belirtilmektedir (Demerouti vd., 2001; Martin vd., 2005; Simbula vd., 2011; Çokar, 2015; Koç, 2010; Öztürk, 2013). Kanada'da lisans ve yüksek lisans düzeyindeki okul psikolojik danışmanlarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının iş doyumlarının iş akışı deneyimleri üzerinde yordayıcı güce sahip olduğu saptanmıştır (Borgen ve Amundson, 1985). Bu bilgiler ışığında, alan yazında iş doyumunu ve iş akışı deneyimi ilişkisini inceleyen araştırma sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Akış deneyimi, çoğunlukla bireyin maksimum doyum aldığı anlarda ortaya çıkmaktadır. Bu da yapılan işten doyum sağlandığında akış deneyiminin de bununla beraber gelişeceği düşüncesini doğurmaktadır. İş doyumunu ise yapılan işin özelliklerinin bireyin istek ve ihtiyaçlarıyla eşleştirdiğinde ortaya çıkmaktadır. Akış deneyiminin gerçekleşmesi için de önemli koşullardan birinin zorluk-beceri dengesinin karşılanması olduğu göz önüne alındığında bu durumun, iş doyumunun iş akışı deneyimini açıklamadaki önemini ortaya koyduğu söylenebilir.

Hackman ve Oldham (1976) tarafından iş doyumunu daha iyi anlamak adına geliştirilen İş Özellikleri Kuramı'na göre, bir iş beş temel özellikten oluşmaktadır. Bunlar; beceri çeşitliliği, görev kimliği, görevin anlamlılığı, özerklik ve geri bildirimdir. İş Özellikleri Kuramı'nda bahsedilen beş temel özelliğe bakıldığında, bunların akış deneyimi koşullarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Özellikle beceri çeşitliliği, görev kimliği ve geri bildirim yapılan vurgu bu noktada önemli görünmektedir. Beceri çeşitliliği, yapılan işin bireyin özelliklerini kullanmasına olanak sağlayıp sağlamaması ile ilgilidir. Bu özellik iş akışı deneyimindeki zorluk-beceri dengesinin sağlanması ile benzerlik göstermektedir. İş akışı deneyiminde yapılan işin özelliklerinin bireyin özellikleriyle eşleşmesi önem arz etmektedir. Görev kimliği, bir işin baştan sona kadar yetkili olan bireyin sorumluluğunda yapılıyor olmasıdır. Bu özelliğin ise iş akışı deneyiminde işte kontrol sahibi olmak koşulu ile benzer olduğu düşünülmektedir. Birey akış deneyiminde yaptığı iş ile ilgili tam olarak kontrol sahibi hissetmektedir. Geri bildirim ise, bireyin yaptığı işin doğruluğu ile ilgili bilgi alması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin yaptığı iş ile ilgili anında geri bildirim alması da iş akışı deneyiminin koşullarından bir tanesi olarak ifade edilmektedir (Hackman ve Oldham, 1976).

Alan yazın incelendiğinde pozitif psikolojik sermaye ve iş akışı deneyimi ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu göze çarpmaktadır. Çalışmalara bakıldığında, pozitif psikolojik sermaye ile iş akışı deneyimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir (Bakker vd., 2003; Demerouti vd., 2001; Luthans ve Youssef, 2007; Schaufeli ve Bakker, 2004). Alan yazında yer alan bu bilgiler yapılan çalışmanın bulgularını desteklemektedir.



Yurt içi alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında pozitif psikolojik sermayenin iş akışı deneyimini yordadığı tespit edilmiştir (Aydın, 2018; Batmaz ve Altunışık, 2017; Gürbüz ve Karaman, 2019; Şahin ve Öz, 2019). Yeşiltaş ve Türk'ün (2017) yaptıkları araştırmada, iş akışı deneyimi ile kişilik özelliklerinden dışadönüklük arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dışadönüklük boyutunun, pozitif psikolojik sermayenin bileşenlerinden biri olduğu değerlendirildiğinde, yapılan araştırmayı destekleyen bir sonuç elde edilmiştir. Bu bulgular da okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Pozitif psikolojik sermaye kişinin içsel süreçleriyle ilgiliyken, iş doyumunu hem içsel hem dışsal süreçleri kapsamaktadır. Günümüz şartları düşünüldüğünde iş hayatında, içsel faktörlerle birlikte dışsal faktörlerin de (ücret, yükselme olanakları vs.) önem arz ettiği görülmektedir. Bu sebeple iş doyumunun iş akışı deneyimini pozitif psikolojiye göre daha yüksek seviyede yordadığı sonucunun beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada yordayıcı olarak iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermaye değişkenleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayelerinin iş akışı deneyimini anlamlı bir şekilde yordadığı ancak pozitif psikolojik sermayenin iş doyumuna göre daha düşük yordayıcı güce sahip olduğu görülmüştür. Bu sebeple çalışmadan elde edilen sonuçların araştırmacılar, okul yönetimi ve okul psikolojik danışmanları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aşağıda bunlara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

Bu araştırma ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle İzmir ilinde görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarıyla gerçekleştirilmiş ve araştırmada ilişkisel desen kullanılmıştır. Bu sebeple ulusal veya uluslararası düzeyde veri toplanarak araştırmalarda elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Aynı zamanda araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimlerinin geliştirilmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

Okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimlerini inceleyen çalışmaların yok denecek kadar az olduğu düşünüldüğünde, konu ile ilgili daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimlerini yordayan değişkenlerle (iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermaye) ilgili bulgular elde edilmiştir. Farklı değişkenlerle yapılacak araştırmalar alan yazına katkı sunacaktır. Yordama gücü dikkate alındığında iş akışı deneyimini etkileyen farklı faktörlerin olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre dikkat süresi, psikolojik sağlık, öz yeterlik, mutluluk gibi değişkenlerin yordama gücüne ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimlerini artırmak adına okul yönetimi ile iş birliği sağlayarak beceri ve yetkinliklerin daha çok kullanılabilmesi ve geliştirilebileceği iş doyumunu yaşamaya olanak sağlayacak etkinlikler (öğrenci veli ya da öğretmenlere yönelik grup çalışmalarının yapılması, psiko-eğitimler, randevulu bireysel görüşmeler vb.) planlaması faydalı olabilir. Alandaki güncel bilgileri takip etmek ve profesyonel gelişime önem vermek, bununla beraber motivasyonu artırmak daha fazla iş doyumunu yaşamayı sağlayabilir. Çalışırken dikkati sürdürebilmek adına kısa Atalı, Y. Ve Siyez, D.M. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimleri ile iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 407-426.* DOI. 10.51460/baebd.1445728

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 407-426.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 407-426.
Araştırma Makalesi / Research Paper



molalar verilmesi ve mesleki öz bakım becerilerini geliştirmek için çalışmalar yapmak akış deneyimi yaşamayı artırmak adına faydalı olabilir. Son olarak, iş akışı deneyimi, iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayeyi arttırmak adına yardım kaynaklarına ulaşma (süpervizyon, akran süpervizyonu, psikolojik destek almak vb.) ve bunları kullanabilme iş hayatında verimliliği artırabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 407-426.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 407-426.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akçakanat, T., Erhan, T. & Uzunbacak, H. H. (2019). Meslek aşkının iş tatmini üzerine etkisi: Akış deneyiminin aracı rolü. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(1)*, 80-95.
- Aktaş, E. F. & Demirbaş Zorbaz, S. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının çocukla psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1)*, 245-256.
- American School Counselor Association (2019). *ASCA school counselor Professional standards & competencies*. Alexandria, VA: Author.
- Aydın, B. (2018). Pozitif psikolojik sermaye ve iş akışı ilişkisi: Otomotiv sektöründe bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(70)*, 492-505.
- Bağcı, B., Uğur, A., Çalık, E. & Başıbeyaz, İ. H. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlikleri ile ikincil travmatik stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi, 1(2)*, 148-173.
- Bakker, A. (2007). The work-related flow inventory: construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior, 72*, 400-414.
- Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of vocational behavior, 72(3)*, 400-414.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12(4)*, 393-417.
- Bardhoshi, G. & Um, B. (2021). The effects of job demands and resources on school counselor burnout: Self-efficacy as a mediator. *Journal of Counseling & Development, 99(3)*, 289-301.
- Batmaz, İ. & Altunışık, R. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile iş akışı deneyimleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2)*, 513-529.
- Baycan, A. (1985). *Analysis of Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Borgen, W. A. & Amundson, N. E. (1985). Counselling immigrants for employment. *International counselling and assessment: Global perspectives, 269-272*.
- Burke, R. J. (2010). Flow, work satisfaction and psychological well-being at the workplace. *IUP Journal of Soft Skills, 4*.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Colombo, L. & Zito, M. (2014). Demands, resources and the three dimensions of flow at work. A study among professional nurses, *4*, 255-264.
- Csikszentmihalyi, M. & Lebeda, I. (2017). A window into the bright side of psychology: Interview with Mihaly Csikszentmihalyi. *Europe's Journal of Psychology, 13(4)*, 810.
- Csikszentmihalyi, M. & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology, 56(5)*, 815-822.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. *Journal of Leisure Research, 24(1)*, 93-94.
- Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Random House.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. *New York: Basic*.
- Çokar, N. (2015). İş akışı deneyimi, iş doyum ve performans ilişkisi: Beş yıldızlı otellerde bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi, 26(1)*, 1-14.
- De Waal, J. J., & Pienaar, J. (2013). Towards understanding causality between work engagement and psychological capital. *SA Journal of Industrial Psychology, 39(2)*, 1-10.

Atalı, Y. Ve Siyez, D.M. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimleri ile iş doyum ve pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1)*, 407-426.
DOI. 10.51460/baebd.1445728



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 407-426.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 407-426.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Doğan, T. & Bayar, Ö. (2018). Çocuk cinsel istismarı: geleceğin öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları ne kadar biliyor? *Journal of International Social Research*, 11(55), 571-581.
- Dönmez, K. & Sarı, T. (2021). Okul psikolojik danışmanlarında öz şefkat ile tükenmişlik arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 60-84.
- Eisenberger, R., Jones, J. R., Stinglhamber, F., Shanock, L. & Randall, A. T. (2005). Flow experiences at work: For high need achievers alone?. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 26(7), 755-775.
- Erçevik, A. (2019). The relationship between secondary traumatic stress and social problem-solving skills of school counselors. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2), 1054-1071.
- Erdoğan, O., Sezgin, F. & Koçak, D. (2023). Okul müdürlerinin akış deneyimi yaşama durumlarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 976-998.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fye, H. J., Cook, R. M., Baltrinic, E. R. & Baylin, A. (2020). Examining individual and organizational factors of school counselor burnout. *Professional Counselor*, 10(2), 235-250.
- Ghani, J. A. & Deshpande, S. P. (1994). Task characteristics and the experience of optimal flow in human-computer interaction. *The Journal of psychology*, 128(4), 381-391.
- Gong, Z., Chen, Y., & Wang, Y. (2019). The influence of emotional intelligence on job burnout and job performance: Mediating effect of psychological capital. *Frontiers in psychology*, 10, 2707.
- Güldal, Ş. T., Püsür, R. & Şayan, D. (2021). Online grupla akran süpervizyonu çalışmasının okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeyine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 175-197.
- Gürbüz, S. & Karaman, A. (2019). İş akışı ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: İş sağlığı ve güvenliği uygulamaları çerçevesinde bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 217-242.
- Güzel, B., Karabacak, G. & İşçi, C. (2020). Turizm çalışanlarında iş doyumunu ve bütünleşme: Akış kuramı yaklaşımı. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 18(37), 445-470.
- Hackman, R. J. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Harackiewicz, J. M. & Elliot, A. J. (1998). The joint effects of target and purpose goals on intrinsic motivation: A mediational analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 657-689.
- Holman, L. F., Nelson, J. & Watts, R. (2019). Organizational variables contributing to school counselor burnout: An opportunity for leadership, advocacy, collaboration, and systemic change. *Professional Counselor*, 9(2), 126-141.
- Joo, B. K., Lim, D. H. & Kim, S. (2016). Enhancing work engagement: The roles of psychological capital, authentic leadership, and work empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, 37(8), 1117-1134.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Kahveci, G., Bayram, S., & Kotbaş, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel erdemlilik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 205-226.
- Karaca, N. & Aksoy, A. (2022). Algılan örgütsel dışlanmanın çalışan sesliliğine ve iş akış deneyimine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13(36), 1318-1332.
- Atalı, Y. Ve Siyez, D.M. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimleri ile iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 407-426.
DOI. 10.51460/baebd.1445728



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 407-426.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 407-426.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumuna ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Karal, E. & Atak, H. (2022). Ruh sağlığı çalışanları olarak okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Şırnak ili örneği. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 51-67.
- Karataş, Z. & Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) Görüşlerinin İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 427-460.
- Kavaklılar, E. Z. (2023). *Okul psikolojik danışmanlarında ikincil travmatik stres ve başa çıkma: Nitel bir yaklaşım* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.
- Knight, P. & Waples, C. (2017). Flow in the context of industrial and organizational psychology: The case of work motivation. İçinde *Flow at Work* (ss. 140-156). Routledge
- Koç, G. (2010). İş akışı ve iş doyumuna ilişkisi: İstanbul'daki otellerde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3-4), 115-134.
- Kumcağız, H., Demir, Y. & Karadaş, C. (2017). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki tükenmişliğin yordayıcısı olarak özel eğitime ilişkin öz-yeterlilik algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 312-324.
- Lee, M. H., Schemmel, A. J., Pooler, B. D., Hanley, T., Kennedy, T., Field, A., Wiegmann, D. & John-Paul, J. Y. (2017). Radiology workflow dynamics: how workflow patterns impact radiologist perceptions of workplace satisfaction. *Academic Radiology*, 24(4), 483-487.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143-160.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706.
- Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R. & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5, 25-44.
- Luthans, F., Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital*. New York: Oxford University Press.
- Lutz, R. J. & Guiry, M. (1994). Intense consumption experiences: Peaks, performances and flow içinde *Winter Marketing Educators' Conference*, St. Petersburg.
- Makikangas, A., Bakker, A.B., Aurola, K. & Demerouti, E. (2010). Job resources and flow at work: Modeling the relationship via latent growth curve and mixture methodology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 795-814.
- Maor, R. & Hemi, A. (2021). Relationships between role stress, professional identity, and burnout among contemporary school counselors. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1597-1610.
- Martin, L. L., Ward, D. W., Achee, J. W. & Wyer, R. S. (2005). Mood as input: People have accurate intuitions about the causal influence of mood on behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(1), 1-17.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=34760&MevzuatTur=7&MevzuatTip=5>
- Moneta, G. B. & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64, 275-310.
- Moyer, F., Aziz, S., & Wuensch, K. (2017). From workaholism to burnout: psychological capital as a mediator. *International Journal of Workplace Health Management*, 10(3), 213-227.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 407-426.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 407-426.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Mullen, P. R., Chae, N., Backer, A. & Niles, J. (2021). School counselor burnout, job stress, and job satisfaction by student caseload. *Nassp Bulletin*, 105(1), 25-42.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2005). 'The concept of flow'. Handbook of Positive Psychology. Snyder, C.R. ve Lopez, S.J. (Der). Oxford: Oxford University Press. 89- 105.
- Odacı, H. & Türkkkan, T. (2021). Cinsel istismar şüphesi bulunan çocukla görüşme: öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları nasıl davranmalı ve neler yapmalı? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 685-706.
- Odacı, H., Kaya, F. & Kınık, Ö. (2021). Genel iyi oluş ölçeği kısa formunun Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 97- 111.
- Öztürk, H. (2013). İş akışı ve iş doyumunu ilişkisi: Bir otel işletmesi örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 117-136.
- Parmaksız, İ. & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 247-265.
- Rehman, S. U., Qingren, C., Latif, Y., & Iqbal, P. (2017). Impact of psychological capital on occupational burnout and performance of faculty members. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 455-469.
- Saari, L. M., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 43(4), 395-407.
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Sheldon, K. M., Prentice, M. & Halusic, M. (2015). The experiential incompatibility of mindfulness and flow absorption. *Social Psychological and Personality Science*, 6(3), 276-283.
- Simbula, S., Guglielmi, D. & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Sutton, A. (2020). *Work psychology in action*. Bloomsbury Publishing
- Şahin, H. & Öz, B. (2019). İş akışı ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: İnovasyon performansının aracılık rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1795-1816.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tagay, Ö. & Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Tarakcı, H. D. (2023). Dijital ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun iş akış deneyimine etkisinin incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2090- 2109.
- Terzi, Ş., Tekinalp, B. E. & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Tösten, R. & Özgan, H. (2014). Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 59(59), 429-442.
- Trevino, L. K. & Webster, J. (1992). Flow in computer-mediated communication. *Communication Research*, 19, 539- 573.
- Turan, N. & Pala, O. (2019). Çalışmada akış deneyimi ölçeğinin (ÇADÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 76(1), 387-404.
- Uçar, S., Yıldız, Y., Dursun Bilgin, M. & Baştemur, Ş. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının çocuk istismarıyla çalışma yeterliliklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 404-414.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V. & England, G. W. (1967). Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire. *Minnesota studies in vocational rehabilitation*.
- Atalı, Y. Ve Siyez, D.M. (2024). Okul psikolojik danışmanlarının iş akışı deneyimleri ile iş doyumunu ve pozitif psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 407-426.
DOI. 10.51460/baebd.1445728



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 407-426.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 407-426.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Wirawan, H., Jufri, M., & Saman, A. (2020). The effect of authentic leadership and psychological capital on work engagement: the mediating role of job satisfaction. *Leadership & Organization Development Journal, 41(8)*, 1139-1154.
- Yaşın, T. (2016). *Kişilik özellikleri ve psikolojik sermayenin psikolojik iyi oluş, akış deneyimi, iş tatmini ve çalışan performansına etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşiltaş, M. D. & Türk, M. (2017). İş akış kuramı ve beş faktör kişilik modeli. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1(2)*, 117-128.
- Yeşiltaş, M. D. & Ekici, E. (2017). İş akış deneyiminin kişilik özellikleri ve iş stresi ile ilişkisi: akademik personel üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26(1)*, 1-11.
- Yüksel Şahin, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının okullarında verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1)*, 281- 298.




Türkiye Kaynaklı Uzaktan Eğitim Araştırmalarına Genel Bakış

Overview of Distance Education Research in Turkey

Sayfa | 427

Hüsnü ERGÜN , Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, husnue@pau.edu.tr

Ayşen ERGÜN , Uzman Öğretmen, Denizli Ölçme ve Değerlendirme Merkezi, aysenergun6@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 25 Şubat 2024
Kabul tarihi - Accepted: 16 Nisan 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Öz. Bu araştırmanın amacı Türkiye kaynaklı uluslararası dergilerde yayınlanan uzaktan eğitim çalışmalarının incelenmesidir. Bu amaçla, Scopus indeksinde taranan uluslararası dergilerde yayınlanan ve Türkiye’de yapılan uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar, bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmaların seçiminde Türkiye kaynaklı olması, uzaktan eğitimle ilgili olması ve makale kategorisinde bulunması dikkate alınmıştır. Scopus veri tabanı kullanılarak yapılan tanımlamada 1716 dokümana ulaşılmış, editör yazıları, kitap bölümleri hariç tutulmuş, dergilerdeki İngilizce ve Türkçe yayınlardan sadece açık erişimi olanlar incelenmiştir. Bu şekilde analize dâhil edilen 568 makaleye ulaşılmıştır. Covid-19 salgını uzaktan eğitim araştırmalarını olumlu yönde etkilediği, yayınların Türkiye kaynaklı “Turkish Online Journal Of Distance Education” dergisinde yoğunlaştığı, Anadolu Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesi başta olmak üzere yurt dışından birkaç üniversitenin kurumlararası işbirliği ağında yer aldığı, ortak yazarlıkta ön plana çıkan ve en fazla atıf yapılan araştırmacının Aras Bozkurt, ortak atıf analizi (kurum) incelendiğinde ise en fazla atıf yapılan kurumun Anadolu Üniversitesi olduğu, bunu Siirt Üniversitesi’nin, Gazi Üniversitesi’nin ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nin takip ettiği görülmüştür. Analizlere dâhil edilen yayınlarda en fazla kullanılan anahtar kelimeler sırasıyla uzaktan eğitim, covid-19, uzaktan öğrenme, online öğrenme, makine öğrenme, derinlemesine öğrenme, yükseköğretim ve e-öğrenme şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: *Uzaktan eğitim, online öğrenme, e öğrenme, bibliyometrik analiz*

Abstract. The aim of this study is to analyze distance education studies published in international journals originating from Turkey. For this purpose, studies related to distance education published in international journals indexed in Scopus index and conducted in Turkey were examined by bibliometric analysis method. In the selection of the studies, it was taken into consideration that they originated from Turkey, were related to distance education and were in the article category. In the identification made using the Scopus database, 1716 documents were reached, editorials and book chapters were excluded, and only those with open access were examined from English and Turkish publications in journals. In this way, 568 articles included in the analysis were reached. It was observed that the Covid-19 pandemic positively affected distance education research, the publications were concentrated in the "Turkish Online Journal Of Distance Education" from Turkey, Anadolu University and Sakarya University and a few universities from abroad were included in the inter-institutional cooperation network, Aras Bozkurt was the prominent and most cited researcher in co-authorship, and when the co-citation analysis (institution) was examined, it was seen that the most cited institution was Anadolu University, followed by Siirt University, Gazi University and Middle East Technical University. The most frequently used keywords in the publications included in the analysis are distance education, covid-19, distance learning, online learning, machine learning, in-depth learning, higher education and e-learning.

Keywords: *Distance education, online learning, e learning, bibliometric analysis*



Extended Abstract

Introduction. In the traditional school approach, children are brought to school compulsorily to receive education. Education is face to face between teacher and student. The teacher plans activities and plans new activities by checking whether the student has learned or not. With the development of technology, education is now being planned without face-to-face communication between teachers and students for learning. Although distance education has obstacles as well as benefits, it is constantly changing and developing. Many researches have been conducted on this subject. However, the lack of information about who conducted this research, which concepts were emphasized, which authors received more citations, and the connections between authors made it necessary to study with bibliometric analysis method. The aim of this study is to examine the distance education research from Turkey published in international education journals by using bibliometric analysis method. In this context, the present study contributes to the literature in terms of revealing the general situation of distance education research from Turkey published in internationally indexed (Scopus) journals with the help of basic bibliometric analysis and visual maps.

Method. In this study, studies on distance education from Turkey published in international educational journals indexed in Scopus index were examined using bibliometric analysis method. In selecting the studies to be included in the analyses, the criteria of being from Turkey, being related to distance education, and being in the article category were used. In the identification made using the Scopus database, 1716 documents were accessed, editorials, book chapters, etc. were excluded and only publications in journals were examined. Only open access publications in English and Turkish were analyzed. The number of articles included in the analysis was 568. The analysis of the data started with descriptive analysis. These analyses were carried out with the data obtained from Scopus. Bibliometric analyses were conducted using the VOSviewer program. In this context, citation, co-author, bibliometric link between authors and common word analysis were used. The following questions were sought to be answered in the study:

1. What is the distribution of the year of publication of the relevant publications?
2. How are the citation rankings of the relevant authors and institutions?
3. What kind of structure emerges in terms of inter-institutional cooperation?
4. What is the structure of the author co-citation network?
5. What is the structure of the common word network?
6. What is the structure of bibliometric linkage between authors?

Results. In this study, descriptive and bibliometric analyses of the studies on "Distance Education" published in international journals and conducted in Turkey were conducted. When the course of the related publications over the years was examined, it was observed that the number of publications followed a stable course with 1 publication per year from 1998 to 2008, 8 publications were made in 2009, followed a stable course with 2-4 publications from this date until 2013, followed an increasing course between 17 and 49 until the pandemic and increased to over 120 after the pandemic. The Covid-19 pandemic has positively affected distance education research, publications are concentrated in the Turkish Online Journal of Distance Education, several universities from abroad, especially Anadolu University and Sakarya University, are included in the inter-institutional cooperation network, and Aras Bozkurt is the prominent researcher in co-authorship, When the co-citation analysis Ergün, H. ve Ergün, A. (2024). Türkiye kaynaklı uzaktan eğitim araştırmalarına genel bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 427-443.*



(institution) is examined, it is understood that the most cited institution is Anadolu University, followed by Siirt University, Gazi University and Middle East Technical University, the most cited author is Aras Bozkurt, the most used keywords in the publications included in the analysis are listed as distance education, covid-19, distance learning, online learning, machine learning, in-depth learning, higher education, e-learning.

Discussion and conclusion. When the publications on distance education from Turkey are examined, it is also significant that Anadolu University and Aras BOZKURT come to the fore, covid-19 comes to the fore in keywords and the frequency of publications has increased after the pandemic. Our study constitutes a source for future studies by indicating how keywords and collaborations in distance education research have developed over time. This study covers studies (excluding editor's notes, book chapters and conference publications) from Turkey in Scopus. In this context, the fact that publications in other databases could not be included in the analysis can be seen as a limitation. However, the fact that WOS-related publications in the field of education are less than Scopus and the desire to work with more international publications led to this decision. Similar studies can be conducted with different databases in the future. These studies can also be carried out at the national level by enabling studies originating from Turkey to be conducted through the ulakbim database. While 480 of these studies did not receive any support, 91 studies were supported by the Scientific and Technological Research Council of Turkey. In order to increase the number of international studies, the support provided should also be increased.



Giriş

Geleneksel okul anlayışında çocuklara okulda zorunlu olarak eğitim verilmektedir. Eğitim-öğretim yüz yüze yapılmakta yani öğretmen ve öğrenci karşılıklı olarak bir araya gelmektedir. Öğretmenin rollerinden biri etkinlikleri yapmak ve öğrencinin öğrenip öğrenmediğini kontrol ederek yeni etkinlikler planlamaktır. Teknolojinin gelişmesiyle yeni öğrenmeler için öğretmenin ve öğrencinin yüz yüze iletişim kurmasındaki ihtiyaç giderek azalmıştır. Gelişen teknoloji ile uzaktan eğitim sayısı da artmıştır.

Uzaktan eğitim sosyal adalet ve eşitlik ilkesine dayanır. Eğitimin maliyeti ile eğitime erişim arasında iyi bir denge vardır. Bu dikkatli planlanmadığı takdirde kolaylıkla eşitsizliğe yol açabilecek bir dengedir. Küresel ölçekte mega üniversiteler, herkes için eğitim ilkesini destekleyen uzaktan eğitimin bir ürünü olmuştur. Birçoğunun yüzbinlerce kaydı vardır. Teknolojiye erişimin sağlanması ve kullanılması konusunda uzaktan eğitim geleneğini geniş çapta sürdürmektedirler (Anderson ve Simpson, 2012). Geleneksel okul anlayışına göre öğrencinin okul saatleri içinde evde, tarlada ya da başka bir yerde çalışması, ailesinin izin vermemesi veya başka bir sebeple okula gidememesi eğitim hayatını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca geleneksel okul anlayışında eğitim belli yaş grubu kişileri kapsadığı için bu çağı geçiren kişiler eğitime dâhil olamamaktadır.

Geleneksel olarak yalnızca kampüste mevcut olan destekler, kampüs dışındaki öğrencilere internet ve BİT tabanlı çalışma merkezleri aracılığıyla sunulması ve sınıf öğreniminin geniş bilgi ve bilgi tabanına açılmasıyla yaygınlaşmıştır (Ulukan, 2005). Uzaktan eğitimden de geleneksel eğitim kadar fayda sağlanabilmektedir (Tucker, 2001). İnsanlar örgün eğitim eksikliklerini uzaktan eğitim yoluyla tamamlayabilmektedirler. (Kırık, 2016). Uzaktan eğitim tanımının ortak özellikleri; öğretim üyeleriyle ara sıra etkileşim sağlaması, öğrenci bağımsızlığını ve bireyselleştirilmiş çalışmayı sağlaması, kampüs içi veya kampüs dışı kurslar aracılığıyla verilmesi, öğrenci ihtiyaçlarına dayanmasıdır (Faibisoff ve Willis, 1987). Uzaktan eğitimde dersin sunum şekilleri kadar bireysel farklılıklara da dikkat etmek çok önemlidir (Sevindik, Çınar, Yolcu ve Yiğit, 2017).

Öğrenciler farklı geçmişlere, öğrenme stillerine, motivasyonlara ve becerilere sahiptir. Uzaktan eğitim, onlara eğitim fırsatında eşitlik yaratmak için geleneksel eğitime bir alternatif olarak hizmet eder; dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak tasarlanmalıdır (Sevindik, vd., 2017). Uzaktan eğitimde öğrenci, kayıtları istediği zaman ve sayıda izleyebileceğinden kendi öğrenme hızı ve türüne göre çalışmalarını sürdürebilecektir.

Uzaktan eğitim bireyselleştirilmiş, etkileşimli ve zamandan bağımsız olmayı hedefler, öğretme yerine öğrenmeyi ve süreçlerin ortak olmasından ziyade sonuçların ortaklığını vurgular (Levine ve Sun, 2002). Uzaktan eğitim endişelerini gidermek, öğrencilerin ifade etmesini sağlamak ve ayrıca ilgili soruları sormak için yazışma yoluyla, telefonla veya yüz yüze danışmanlık yapılabilir (Ojat ve Titi, 2014).

Uzaktan eğitimde en önemli konulardan biri iletişimdir. Derslerin yapıldığı sistemde e-mail ya da mesaj yoluyla iletişim kurulabilmektedir (Sevindik, vd., 2017). İnsanlar arasındaki etkileşim uzaktan



eğitimin merkezinde yer alır. İyi planlanmış bir etkileşim, öğretme ve öğrenmeyi zenginleştirmede çok önemlidir (Anderson ve Simpson, 2012).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimler yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimi de etkilemiştir (Şahin Kölemen, 2023). Teknoloji, yıllar içinde her bir sunum seçeneğinin dinamiklerini ve uzaktan eğitimin arkasındaki pedagojiyi değiştirmede önemli bir rol oynamıştır. Teknoloji, öğrenen ile öğretene arasındaki mesafe kavramını bozarak, öğrenenlerin eğitime her an ve her yerden erişebilmelerini sağlamıştır. Yeni teknolojiler ortaya çıktıkça öğretim tasarımcıları ve eğitimciler, öğrenciler arasında etkileşimi ve iş birliğini teşvik etmek; böylece gerçek bir öğrenme topluluğu yaratmak için benzersiz fırsatlara sahip olmaktadır (Beldarrain, 2006).

Teknolojilerin eğitim ve öğretimde giderek daha fazla kullanılması, eğitim alanında bazı yeni disiplinlerin veya çalışma alanlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitim, temelde bu iletişim ve bilgi teknolojilerine dayanan en yeni eğitim şekillerinden biridir (Ruzgar, 2004). Uzaktan eğitimin en yaygın örneği olan açık öğretim fakülteleri, herkese eğitim fırsatı sunması ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirmesiyle ön plana çıkmaktadır (Sevindik, vd., 2017).

Uzaktan eğitim faaliyetleri dört evrede gelişmiştir. Birincisi, baskı teknolojisine dayalı Yazışma Modeli; ikincisi, baskı, ses ve video teknolojilerine dayalı Multimedya Modeli; üçüncüsü, senkron iletişim fırsatları sağlamak amacıyla telekomünikasyon teknolojilerinin uygulanmasına dayanan Tele-Öğrenim Modeli ve dördüncüsü, internet üzerinden çevrimiçi dağıtıma dayalı Esnek Öğrenme Modelidir. Her ne kadar birçok üniversite dördüncü evre uzaktan eğitim girişimlerini yeni uygulamaya başlasa da beşinci evre uzaktan eğitim girişimleri hayatımıza girmeye başlamıştır. Bu evre ise akıllı esnek öğrenme modelidir. Dördüncü evreden farklı olarak bu evrede otomatik yanıt sistemlerini kullanan bilgisayar aracılı iletişim, kurumsal süreçlere ve kaynaklara kampüs portalı erişimi bulunmaktadır (Taylor, 2001).

Uzaktan eğitim için eğiticinin tam olarak hazır olması yetmeyecektir. Çok iyi yapılan hazırlığı, bir donanım ya da bağlantı arızası anlamsızlaştırabilir. Üstelik öğretmenin, öğrencinin ilerleme kaydettiğini hissetmemesi ya da sınıfta bir akış sağlayamaması öğrenme sürecini aksatabilir (Valentine, 2002).

Uzaktan eğitim, geleneksel üniversite uygulamalarına göre emeğin daha yoğun olduğu dersi tasarlamak, sohbet odalarını sürdürmek, öğrencilerden gelen e-postalara günün her saatinde yanıt vermek gibi bir dizi öğretme ve öğrenme uygulamasını gerektirir. Ek olarak, uzaktan eğitim yeni bir dil ve "her zaman, her yerde öğrenme", "7/24 danışmanlık" ve "öğretmenlerin 24 saat ulaşılabilirliği" gibi farklı beklentileri de beraberinde getirmektedir. Bu yeni hizmet düzeyi, personel alımı, ders yükleri, danışmanlık beklentileri, öğretim üyesi desteği, öğretim asistanı rolleri vb. açısından potansiyel engelleri artırmaktadır (Levine ve Sun,2002).

Uzaktan eğitimin yararları yanında engelleri olsa da sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Ancak bu araştırmanın kimler tarafından yapıldığı, hangi kavramların ön plana çıkarıldığı, hangi yazarların daha fazla atıf aldığı, yazarlar arası bağlantıların ortaya



konulmaması bibliyometrik analiz yöntemi ile çalışılmasını gerekli kılmıştır. Bu araştırmanın amacı uluslararası dergilerde yayınlanan ve Türkiye’de yapılan uzaktan eğitim araştırmalarının bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesidir. Bu kapsamda mevcut çalışmanın, uluslararası indeksli (Scopus) dergilerde yayınlanan Türkiye kaynaklı uzaktan eğitim araştırmalarının genel durumunu ortaya koyması amaçlanmaktadır. Çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Yayınlar, yayımlandıkları yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Yazarlar ve kurumlara ait atıf sıralamaları nasıldır?
3. Kurumlar arası iş birliği yapısı nasıldır?
4. Yazar ortak atıf ağı yapısı nasıldır?
5. Ortak kelime ağı yapısı nasıldır?
6. Yazarlar arası bibliyometrik bağlantı konusunda nasıl bir yapı ortaya çıkmaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada Scopus indeksinde taranan uluslararası dergilerde yayınlanmış Türkiye kaynaklı uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar, bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmanın yöntemi

Analizlere dâhil edilecek çalışmaların Türkiye kaynaklı olması, uzaktan eğitimle ilgili olması ve makale kategorisinde bulunmasına dikkat edilmiştir.

Bibliyometrik teknikler, bir alandaki en verimli araştırmacıların belirlenmesi, araştırmacılar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması gibi amaçların gerçekleştirilmesi için kullanılabilir (Al, Sezen ve Soydal, 2012). Bibliyometrik göstergeler bilimsel üretimi ölçmek ve toplumdaki etkisini değerlendirmeye çalışmak için tasarlanmıştır (García-Villar ve García-Santos, 2021).

Bibliyometrik göstergeler üç türe ayrılabilir (Joshi, 2014).

1. Nicel göstergeler: Bir araştırmacının verimliliğini ölçmek için kullanılır.
2. Performans göstergeleri: Derginin veya araştırmacının kalitesini ölçer.
3. Yapısal göstergeler: Yayın, yazarlar ve araştırma alanları arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olur.

Bibliyometrik analizin yürütülmesine yönelik adımlar şu şekilde sıralanabilir (Donthu vd., 2021):

- 1)Bibliyometrik çalışmanın amaçlarının ve kapsamının tanımlanması
- 2)Bibliyometrik analiz tekniklerinin seçilmesi
- 3)Bibliyometrik analiz için verilerin toplanması
- 4)Bibliyometrik analiz yapılarak yorumlanması ve bulguların rapor edilmesi

Scopus veri tabanı kullanılarak yapılan tanımlamada 1716 dokümana ulaşılmış, editör yazıları, kitap bölümleri vb. hariç tutulmuş sadece dergilerde yapılan yayınlar incelenmiştir. İngilizce, Türkçe



yayınlarından sadece açık erişimli yayınlar incelenmiştir ve böylece 568 makale analize dâhil edilmiştir. Açık erişimli yayınlara daha fazla ve daha hızlı atıf yapılması önceliğin açık erişimli yayınlara verilmesine neden olmuştur (Zawacki-Richter, Anderson ve Tuncay, 2010).

Verilerin analizi

Verilerin betimsel ve bibliyometrik analizleri yapılmıştır. Betimsel analizler Scopus'tan elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Bibliyometrik analizler ise VOSviewer programı kullanılarak yapılmıştır. Bu kapsamda atıf, ortak yazar, yazarlar arası bibliyometrik bağlantı ve ortak kelime analizlerinden yararlanılmıştır. Öncelikle Scopus veri tabanından yukarıda bahsedilen ölçütlere göre elde edilen dosya dışarıya aktararak analizlerde kullanılmıştır. Yapılan analizler yorumlanmış, VOSviewer programı kullanılarak görselleştirilmiş ve rapor edilmiştir.

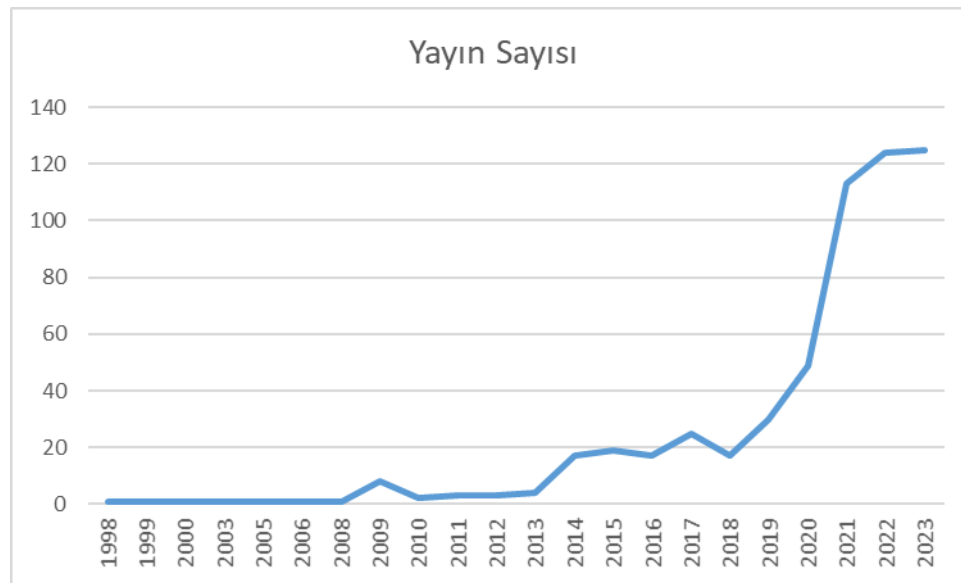
Etik ile ilgili hususlar

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında davranılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler herkese açık olduğu için etik izine ihtiyaç duyulmamıştır.

Bulgular

Betimsel bulgular

Yıllara göre yayınların dağılımı



Şekil 1. İlgili yayınların yıllara yöre dağılımı



İlgili yayınlar 1998'den 2008 yılına kadar yılda 1 yayın, 2009 yılında 8 yayın, 2010-2013 yılları arasında 2-4 arası yayın yapılmış, pandemiye kadar yılda 17 ile 49 arasında değişen yayın sayısı pandemi sonrasında 120'nin üzerine çıkmıştır.

En popüler dergiler

İlgili yayınların Türkiye kaynaklı "Turkish Online Journal Of Distance Education" dergisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dergiyi International Review Of Research In Open And Distance Learning, Milli Eğitim, Participatory Educational Research ve Education And Information Technologies dergileri takip etmektedir.

Tablo 1.

En popüler dergiler

Dergi adı	Makale sayısı
Turkish Online Journal Of Distance Education	71
International Review Of Research In Open And Distance Learning	25
Milli Eğitim	18
Participatory Educational Research	13
Education And Information Technologies	13
Turkish Journal Of Electrical Engineering And Computer Sciences	9
Journal Of The Faculty Of Engineering And Architecture Of Gazi University	9
Sustainability Switzerland	8
Plos One	8
Procedia Social And Behavioral Sciences	7
International Journal Of Emerging Technologies In Learning	7
IEEE Access	7
Journal Of Pedagogical Research	6

Bibliyometrik bulgular

Ortak yazar analizi (Kurum)

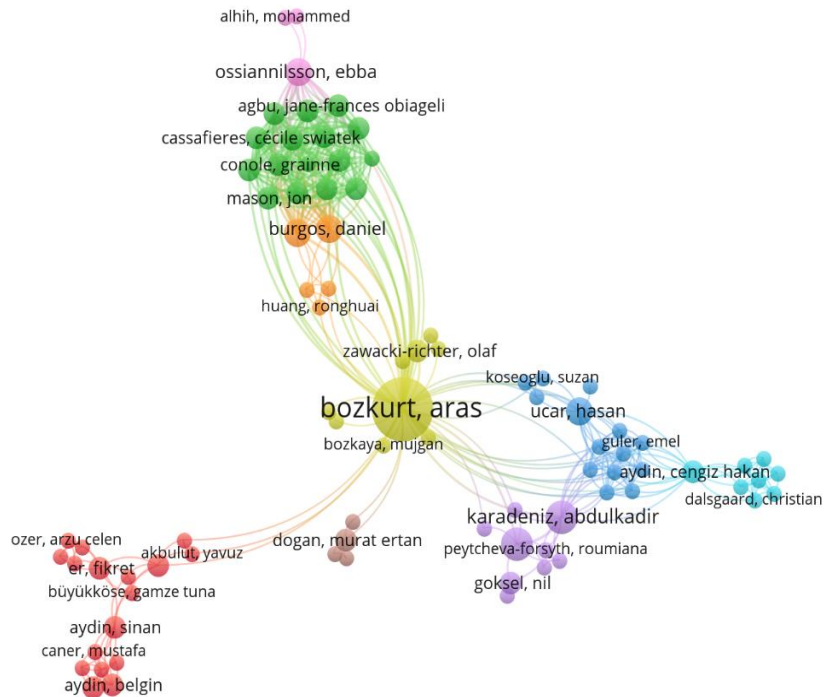
Kurumlar arası iş birliğine yönelik ortak yazar analizi Şekil 2'de sunulmuştur. Başta Anadolu Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesi olmak üzere yurt dışından birkaç üniversite de iş birliği ağında yer almıştır. Ayrıca, kurumlar arası iş birliği haritasında Anadolu Üniversitesi'nin merkezi rol oynadığı, yüksek yayın ve atıf sayısı istatistiklerine sahip olduğu da görülmektedir.



Şekil 2. Ortak yazar analizi (kurum)

Ortak yazar analizi

Ortak yazar analizi Şekil 3'te sunulmuştur. Haritada ortak yazarlıkta ön plana çıkan araştırmacının Aras Bozkurt olduğu görülmektedir. Ortak yazarlar 9 grupta yer aldığı görülmektedir.

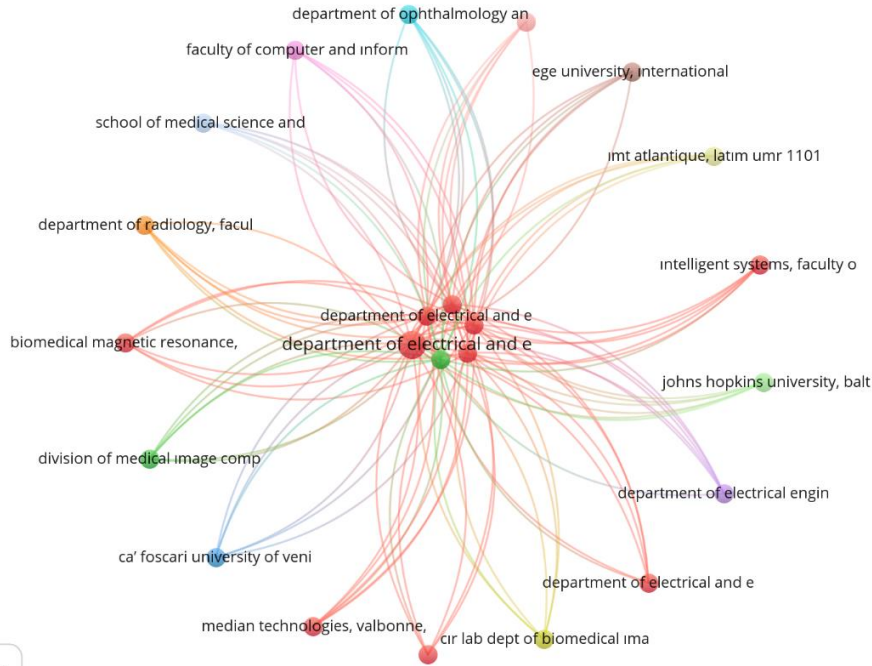


Şekil 3. Ortak yazar analizi

Ortak atıf analizi (Kurum)

En fazla atıf yapılan kurum Anadolu Üniversitesi olurken bunu Siirt Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi takip etmektedir. Ağlar incelendiğinde 13 grubun oluştuğu Şekil4'de görülmektedir.

Sayfa | 437



Şekil 4. Ortak atıf analizi kurum

Ortak atıf analizi (Yazar)

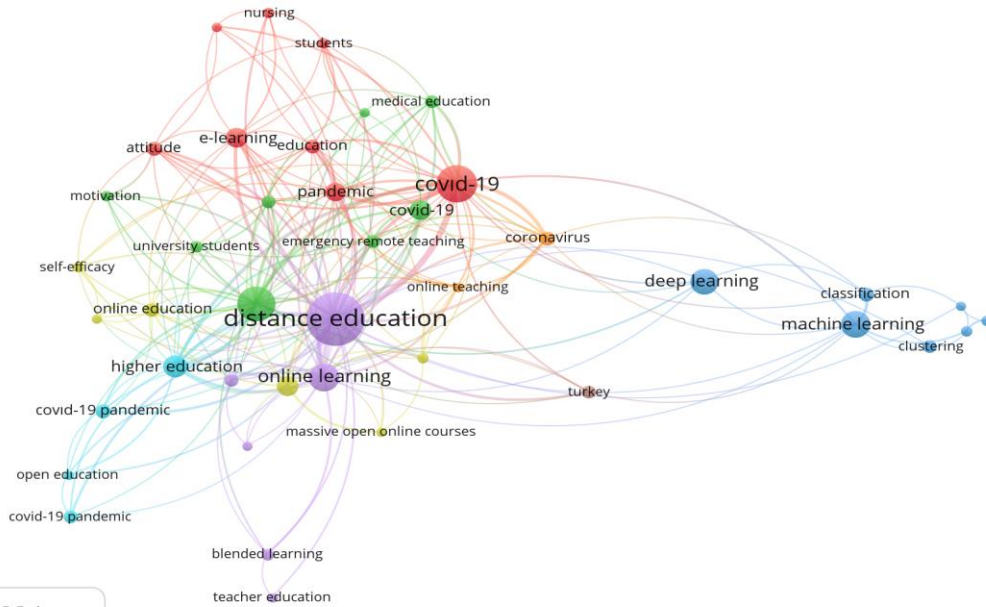
Bu yayınlarda atıf yapılan 1189 yazara ulaşılmıştır. Ortak atıf analizlerinin 6 grupta toplandığı ve en fazla atıf yapılan yazarın Aras Bozkurt olduğu anlaşılmaktadır. Haritada 6 kümenin oluştuğu görülmektedir. Bu kümelerde ön plana çıkan araştırmacılar Yasemin Gülbahar, Hasan Uçar, Aras Bozkurt, Abdulkadir Karadeniz, Aylin Öztürk ve Belgin Aydın'dır. Ortak atıf analizi incelendiğinde uzaktan eğitimle ilgili ön plana çıkan araştırmacının Aras Bozkurt olduğu Şekil 5'te görülmektedir.



Şekil 5. Ortak yazar atıf ağı

Ortak kelime analizi

Yayınlarda 1703 farklı anahtar kelime kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu kelimelerin en az 5 defa kullanılması şartıyla yapılan analizde 8 küme oluşmuştur. En fazla kullanılan anahtar kelimeler uzaktan eğitim, covid-19, uzaktan öğrenme, online öğrenme, makine öğrenme, derinlemesine öğrenme, yüksek öğretim ve e-öğrenme şeklinde sıralanmaktadır.



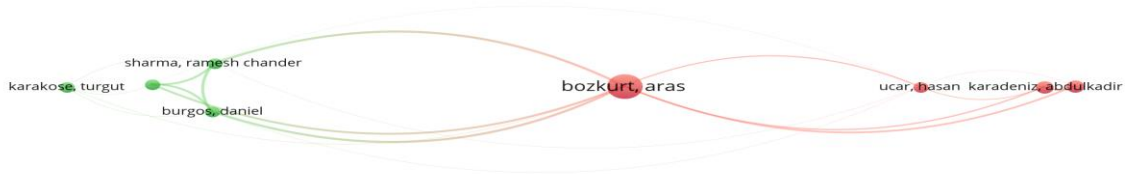
Şekil 6. Ortak-kelime analizi

Ergün, H. ve Ergün, A. (2024). Türkiye kaynaklı uzaktan eğitim araştırmalarına genel bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 427-443.*
DOI. 10.51460/baebd.1442714



Yazarlar arası bibliyometrik bağlantı analizi

Uzaktan Eğitim alanında yapılan çalışmalarda yazarlar arasındaki bibliyometrik bağlantı Şekil 7'de gösterilmiştir. Görsel üzerindeki veriler seçilirken en az 3 eser ve 3 atıf sayısı olan dokümanlar seçilmiş ve çalışmaya dâhil edilmiştir. Analiz sonucu iki kümenin oluştuğu ve merkezde Aras Bozkurt'un yer aldığı görülmektedir. Aras Bozkurt, Abdulkadir Karadeniz, Serpil Kocdar, Hasan Ucar bir kümeyi Daniel Burgos, Turgut Karaköse, Ramesh Chander Sharma, Ebba Ossiannilsson diğer kümeyi oluşturmaktadır.



Şekil 7. Yazarlar arası bibliyometrik bağlantı analizi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada “Uzaktan Eğitim” ile ilgili uluslararası dergilerde yayınlanmış, Türkiye kaynaklı araştırmaların analizleri yapılmıştır. İlgili yayınların yıllar içerisindeki yayın sayıları incelendiğinde 1998'den 2008 yılına kadar yılda 1 yayınlı sabit bir seyir izlediği, 2009 yılında 8 yayınlı yapıldığı, bu tarihten 2013 yılına kadar yılda 2-4 arası yayınlı stabil bir seyir izlediği, pandemiye kadar yılda 17-49 arasında artan bir seyir izlediği ve pandemi sonrasında 120'nin üzerine çıktığı görülmüştür. Uluslararası çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitim ile ilgili ilk çalışmanın 1987 yılında yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak araştırmacıların yoğun olarak ilgisi 2004-2015 yılları arasında olmuştur (Amoozegar, Khodabandelou ve Ale Ebrahim, 2018). Uzaktan eğitim alanındaki araştırmaların 2020'den bu yana neredeyse iki katına çıktığı gözlenmiştir. Covid-19 salgını, uzaktan eğitim araştırmalarını olumlu yönde etkilemiştir (Vhatkar, Patil ve Palav, 2023).

İlgili yayınların Türkiye kaynaklı “Turkish Online Journal Of Distance Education” dergisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu dergiyi International Review Of Research In Open And Distance Learning, Milli Eğitim, Participatory Educational Research ve Education And Information Technologies takip etmektedir. Uzaktan eğitim ile ilgili yayın yapılan dergilerin yoğunluğunun Türkiye kaynaklı olması akademisyenlerin bu dergilere daha kolay ulaşarak iletişim kurabilmesinden ve böylelikle daha fazla



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 427-443.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 427-443.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yayın yapma isteğinden kaynaklanıyor olabilir. Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenci destek sistemleri üzerine yapılan akademik çalışmaların bibliyometrik analizinde makalelerin en fazla Computers & Education, Education and Information Technologies, Interactive Learning Environments, Education Sciences ve IEEE Access dergilerinde yayınlandığı görülmektedir (Ayan vd., 2023). Yüksek öğretimde uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar daha fazla Internet and Higher Education, International Review of Research in Open and Distance Learning, Turkish Online Journal of Distance Education, Distance Education ve Computers and Education dergilerinde yayınlanmaktadır (Castro, Carvalho ve Moreira, 2023).

Başta Anadolu Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesi olmak üzere yurt dışından birkaç üniversite kurumlar arası iş birliği ağında yer almıştır. Ayrıca kurumlar arası iş birliği haritasında Anadolu Üniversitesi'nin merkezde yer aldığı görülmüştür. Anadolu Üniversitesi'nin yüksek yayın ve atıf sayısı istatistiklerine sahip olduğu görülmektedir. Açık ve uzaktan öğrenmede öğrenci destek sistemleri ile ilgili en fazla yayın üreten ülkeler sırasıyla ABD, Avustralya, Çin Halk Cumhuriyeti, Tayvan, İspanya, Kanada ve Türkiye'dir (Ayan vd., 2023). E-öğrenme konusunda en verimli ülkelerin ABD, İspanya, İngiltere, Kanada, Suudi Arabistan ve Çin olduğundan (Amoozegar, Khodabandelou ve Ale Ebrahim, 2018; Bakaç, 2021; Djeki, vd. 2022) bu ülkelerdeki üniversitelerle daha fazla yayın yapılması Türkiye'nin uzaktan eğitim ile ilgili uluslararası yayın ağırlığını arttıracaktır. Covid 19 sürecinde de yine en fazla yayın ABD tarafından yürütülmüştür (Hebebcı, 2021). Ortak yazarlıkta ön plana çıkan araştırmacının Aras Bozkurt olduğu görülmektedir. Yazarlar, üniversiteler ve e-öğrenme üzerinde çalışan ülkeler arasındaki iş birliği düşük olduğundan (Djeki, vd. 2022) iş birliğini arttıracak çalışmaların teşvik edilmesi gerekmektedir.

Ortak atıf analizi (kurum) incelendiğinde en fazla atıf yapılan kurum Anadolu Üniversitesi olurken, bunu Siirt Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi takip etmektedir. Dünya da ise Sidney Teknoloji Üniversitesi, İslami Azad Üniversitesi, Malaya Üniversitesi, Universidade Nova de Lisboa ve Pittsburgh Üniversitesi en çok atıf yapılan üniversitelerdir (Djeki, vd. 2022). En çok atıf alan kurumlar başka bir araştırmada ise sırasıyla Hong Kong'daki Hong Kong Üniversitesi, Avustralya'daki Monash Üniversitesi, Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki Pekin Normal Üniversitesi'dir (Ayan vd., 2023).

Ortak atıf analizi incelendiğinde bu yayınlarda atıf yapılan 1189 yazara ulaşılmıştır. Ortak atıf analizlerinin 6 grupta toplandığı, en fazla atıf yapılan yazarın Aras Bozkurt olduğu anlaşılmaktadır. Dünya'da ise atıf sıralamasına göre A. Tarhini, M. Aparicio, T. Oliveira, KJ Tarus, Z. Niu, K. Ahmed, P. Dasgupta, RM Fischer ve J. Luis Fernandez-Aleman ön plana çıkan araştırmacılarıdır (Djeki, vd. 2022). Yapılan farklı araştırmalarda ise ön plana çıkan yazarlar Richardson ve Deeson olarak görülmektedir (Amoozegar, Khodabandelou ve Ale Ebrahim, 2018). Pandemi öncesi dönemde en çok atıf alan araştırmacıların A.Bozkurt, B. Rienties ve D.U. Bolliger olduğu; pandemi sonrası dönemde ise en çok atıf alan araştırmacıların C. Herodotou, J. C. Bonk and M.Y. Doo olduğu görülmüştür (Topal, İstanbullu ve Küçük Avcı, 2021).

Analizlere dâhil edilen yayınlarda tekrar eden anahtar kelimeler incelendiğinde en fazla kullanılan anahtar kelimeler; uzaktan eğitim, covid-19, uzaktan öğrenme, online öğrenme, makine öğrenme, derinlemesine öğrenme, yüksek öğretim ve e-öğrenme şeklinde sıralanmaktadır. Dünya'da Ergün, H. ve Ergün, A. (2024). Türkiye kaynaklı uzaktan eğitim araştırmalarına genel bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 427-443.*

DOI. 10.51460/baebd.1442714



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 427-443.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 427-443.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ise öğrenme analitiği, tasarım, sistem, öğrenme yönetim sistemi, işbirlikçi öğrenme, uyarlanabilir öğrenme, kişiselleştirme, ontoloji, anlamsal web, veri madenciliği, makine öğrenimi, e-öğrenme, yükseköğretim, üniversite, harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme ön plana çıkmaktadır (Djeki, vd. 2022). Yapılan farklı araştırmalarda da en fazla tekrar eden anahtar kelimeler, pandemi, e-öğrenme, öğrenme, eğitim, uzaktan eğitim, teknoloji, sistem, web, yükseköğretim, çevrimiçi öğrenme ve öğrenme analitiği şeklinde sıralanmaktadır (Amoozegar, Khodabandelou ve Ale Ebrahim, 2018; Bakaç, 2021; Castro, Carvalho ve Moreira, 2023; Ayan vd., 2023). Uzaktan eğitimin etkililiği de önem verilen konular arasındadır (Alqoot, 2023).

Uzaktan Eğitim alanında yapılan çalışmalarda yazarlar arasındaki ilişki ağ haritasında da merkezde Aras Bozkurt gözükmektedir. Aras Bozkurt, Abdulkadir Karadeniz, Serpil Kocdar, Hasan Ucar bir kümeyi oluştururken Daniel Burgos, Turgut Karaköse, Ramesh Chander Sharma, Ebba Ossiannilsson diğer kümeyi oluşturmaktadır.

Türkiye kaynaklı uzaktan eğitim ile ilgili yayınlar incelendiğinde Anadolu Üniversitesi ile Aras Bozkurt'un ön plana çıktığı, anahtar kelimelerde covid-19'un ön plana çıkması ve yayınların sıklığının pandemi sonrası artması da manidardır. Çalışmamız, uzaktan eğitim araştırmalarındaki anahtar kelimelerin ve iş birliklerinin zaman içinde nasıl geliştiğini belirterek gelecek çalışmalara kaynak teşkil etmektedir.

Sınırlılıklar ve öneriler

Bu araştırma Scopus'da yer alan Türkiye kaynaklı makaleleri kapsamaktadır. Bu kapsamda diğer veri tabanlarında yer alan yayınlar analizlere dâhil edilememiştir. Ancak eğitim alanında yapılan çalışmalarda WOS ile ilgili yayınların Scopus'a göre daha az olması, daha fazla uluslararası yayın ile çalışma isteği bu kararın alınmasına sebep olmuştur. İleride farklı veri tabanları ile benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Türkiye kaynaklı çalışmaların Ulakbim veri tabanı üzerinden analiz edilmesine olanak sağlanması ile ulusal düzeyde de bu çalışmalar gerçekleştirilebilir. Analize dâhil edilen çalışmalardan 480'i hiçbir destek almazken 91 çalışma desteklenmiştir. Uluslararası çalışmaların artması için kamu ve özel kesim tarafından verilen destekler de arttırılmalıdır. Özel sektör yaptığı destekler sonrası vergi indiriminden faydalanabilir. Üniversitelerin ise yaptıkları projelerle orantılı olarak bütçeden aldıkları paylar arttırılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 427-443.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 427-443.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Al, U., Sezen, U., & Soydal, İ. (2012). Hacettepe Üniversitesi bilimsel yayınlarının sosyal ağ analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 29(1), 53-71.
- Alqoot AM. (2023). Bibliometric Analysis of Distance Education from 2010 to 2020 in Scientific Journals of Saudi Universities. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13 (4), 260-273.
- Amoozegar, A., Khodabandelou, R., & Ale Ebrahim, N. (2018). Major trends in distance education research: a combination of bibliometric and thematic analyze. *International Journal of Information Research and Review*, 5(2), 5352-5359. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.6210536.v1>
- Anderson, B. ve Simpson, M. (2012). History and heritage in distance education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16 (2). 1-10.
- Ayan, E., Toy, F., Türktan, O. ve Gökçe, M. (2023). Bibliometric analysis of academic studies on student support systems in open and distance learning. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1489-1516.
- Bakaç, E. (2021). Satisfaction level for distance education applied during the Covid 19 process: A bibliometric analysis. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 13(5), 1590-1602.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27 (2). 139-153.
- Castro, C., Carvalho, L. & Moreira, S.B. (2023). Mapping the field: a bibliometric analysis for Distance Education with a focus on Management Studies. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 19(2), 68-79. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135794>
- Djeki, E., Dégila, J., Bondiombouy, C., Alhassan, M. H. (2022). E-learning bibliometric analysis from 2015 to 2020. *J. Comput. Educ.* 9, 727–754. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00218-4>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D. & Pandey, N. ve Lim, W. M., (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, Elsevier, vol. 133(C), pages 285-296.
- Faibisoff, S. G., & Willis, D. J. (1987). Distance education: Definition and overview. *Journal of Education for Library and Information Science*, 27(4), 223–232. <https://doi.org/10.2307/40323650>
- García-Villar, C. ve García-Santos, J.M. (2021). Bibliometric indicators to evaluate scientific activity. *Indicadores bibliométricos para evaluar la actividad científica. Radiología*, 63 (3), 228-235.
- Hebeci, M. T. (2021). The bibliometric analysis of studies on distance education. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 4(4), 796-817. <https://doi.org/10.46328/ijte.199>
- Joshi, M. A. (2014). Bibliometric indicators for evaluating the quality of scientific publications. *The Journal of Contemporary Dental Practice*, 15 (2). 258-262
- Kırık, A. M. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Levine, A., & Sun, J.C. (2002). *Barriers to distance education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Ojat, D. ve Titi, C. (2014). Reviewing the basic themes in distance education. In: *The ICDE International Conference 2014 “Connecting the world through open and e-Learning”, September 25-26, 2014, Moscow, Russian Federation*.
- Ruzgar, N. S. (2004). Distance education in Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2). 22-32
- Şahin Kölemen, C. (2023). The effect of distance education on lifelong learning. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1396-1411. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1259139>
- T. Sevindik, Y. Çınar, E. Yolcu, and B. Yiğit, (2017). Distance education and teaching approaches. *IJESA*, 1 (4), 158–162.
- Taylor, J. C. (2001). *Fifth generation distance education*. Higher Education Series. <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/media/readings/taylor01.pdf>

Ergün, H. ve Ergün, A. (2024). Türkiye kaynaklı uzaktan eğitim araştırmalarına genel bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 427-443.

DOI. 10.51460/baebd.1442714



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 427-443.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 427-443.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Topal, M., İstanbullu, A. & Küçük Avcı, Ş. (2021). Covid-19 effects on distance education in higher education: A comparison with bibliometric analysis before Covid-19 pandemic and the Covid-19 pandemic periods. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(4), 864-879.

Tucker, S. (2001). Distance education: Better, worse, or as good as traditional education? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4 (4), <https://ojdla.com/archive/winter44/tucker44.pdf>

Ulukan, C. (2005). Managerial issues in open and distance education organizations in transition: A need for systematic approach. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(2), 33-45.

Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), Retrieved February 6, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/94887/>.

Vhatkar, A., Patil, L., ve Palav, M.R., (2023). A decade of distance education research in India a bibliometric review. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 11 (1),

Zawacki-Richter, O., Anderson, T., & Tuncay, N. (2010). The growing impact of open access distance education journals: A bibliometric Analysis. *International Journal of E-Learning & Distance Education Revue Internationale Du E-Learning Et La Formation à Distance*, 24(3), 1-24..




Öğretmenlerin Mental İyi Oluş ve İş Yaşam Kalitesi Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Examining the Relationship Between Teachers' Mental Well-Being and Work Life Quality Levels

Sayfa | 444

Şerife BOYALIOĞLU , MEB, boyalioglu20@gmail.com

Fatma ÇOBANOĞLU , Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, fcobanoglu@pau.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 26 Şubat 2024
Kabul tarihi - Accepted: 17 Nisan 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹ Bu çalışma, Doç. Dr Fatma ÇOBANOĞLU danışmanlığında Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında yürütülen yüksek lisans tezinin bir bölümüdür Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 444-474.
DOI. 10.51460/baebd.1442988



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 444-474.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 444-474.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ile iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel araştırma modellerinden , ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini ortaöğretim kademesinde çalışmakta olan 1964 öğretmen; örneklemini ise oransız eleman örnekleme yöntemi ile seçilen 331 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, kişisel bilgi formu, Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği ve İş Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılarak toplanmış ve parametrik testlerle (Bağımsız gruplar t-testi, One way Anova, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Regresyon Analizi) analiz edilmiştir. araştırma sonucunda, öğretmenlerin mental iyi oluş düzeyi ve iş yaşam kalitesi algılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mental iyi oluş düzeyleri ile iş yaşam kalitesi düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; İş kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, işi kontrol edebilme, çalışma koşulları, iş yaşamında stres ve iş-yaşam dengesi değişkenlerinin tümünün mental iyi oluştaki değişkenliğin %63'ünü anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mental iyi oluş, iş yaşam kalitesi, öğretmen

Abstract. The purpose of this research is to examine the relationship between the well-being levels and work-life quality levels of secondary school teachers. The research is designed in the quantitative research model, specifically the relational survey model. The population of the study consists of 1964 teachers working at the secondary education level; and the sample is comprised of 331 teachers selected through disproportionate stratified sampling method. The data were collected using a personal information form, the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale, and the Work Life Quality Scale, and analyzed with parametric tests (Independent Samples t-test, One-way ANOVA, Pearson Correlation Coefficient, and Regression Analysis). As a result of the research, it was found that the mental well-being level and perceived work-life quality of teachers were high. Additionally, there was found to be a significant, positive, and moderate-level relationship between teachers' mental well-being levels and work-life quality levels; and those variables such as job career satisfaction, overall well-being, job control, working conditions, stress in work life, and work-life balance collectively explained 63% of the variability in mental well-being significantly.

Keywords: Mental Well-Being, quality of work life, teacher



Extended Abstract

Introduction. The work environment is not only a place where individuals earn money to meet their basic needs but also a place where they can socialize. However, due to organizational concerns such as competition, technological advancements, and economic growth, some humane factors in these work environments have been overlooked (Walton, 1973). With the globalization of capitalism, the workforce structure has changed, and employees are exposed to more precarious work and health risks (Fernandes and Rocha, 2008). These changes have undoubtedly affected educational organizations, leading to an emphasis on concepts such as "human capital," "lifelong learning," "economic development," and "multicultural education" (Akin, 2021, p. 49). Education professionals now face increasing pressure to continually strive to improve themselves, their organizations, and the outcomes achieved (Çobanoğlu, 2022, p. 11). This situation has made teaching a more stressful profession (e.g., Çobanoğlu, 2021, p. 299; Fitchett et al., 2019; Herman, Reinke, and Eddy, 2020; Kim et al., 2020; Kuday, 2020; Kyriacou, 2001). Teachers not only manage problematic classrooms and are accountable to school administration but also strive to achieve their own goals. This situation creates constant pressure on teachers. On the other hand, teaching is a profession that provides great satisfaction through contributing to society and assisting in children's development, and many people choose this profession for these reasons (Jerrim, Sims, Taylor & Allen, 2021). However, when considering the effectiveness of education, the working and living conditions in schools need to support teachers' mental health. The quality of work-life and the mental well-being of employees in educational organizations can affect various employees in different ways, regardless of their position or status. Negative situations such as disappointment, boredom, and anger can have extremely adverse consequences for both educators and students. This situation has led to a greater questioning and examination of the quality of people's experiences in the workplace and their mental health. A review of the literature reveals few studies examining teachers' Mental Well-being (MWB) and Quality of Work-Life (QWL). Researchers view the MWB and QWL of teachers and the relationship between them as a worthwhile topic for investigation. In this context, it is important to measure teachers' QWL and MWB and explore the relationship between job quality and mental well-being. This study aims to determine the extent of the relationship between teachers' mental well-being and work-life quality. Accordingly, the general aim of the research is to identify whether there is a significant relationship between the levels of mental well-being and work-life quality of teachers working in public secondary schools. To achieve this aim, the following questions were addressed: (1) What are the levels of MWB and QWL among teachers? (2) Do teachers' levels of MWB and QWL differ according to their individual characteristics? and (3) Is there a significant relationship between teachers' QWL and MWB levels?

Method. This study was designed using a "Survey" model with the aim of determining the levels of teachers' MWB and perceptions of QWL. The population of the study consists of teachers working in public secondary schools in a metropolitan city in the Aegean Region. The sample was determined using the "Disproportionate Stratified Sampling" method and the sample size reached is 331 teachers. To determine teachers' levels of Mental Well-being (MWB), the "Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale", adapted by Keldal (2015), was used. To determine teachers' QWL, the "Work-Related Quality of Life Scale" adapted by Akar and Üstüner (2017) was used. Initially developed by Van Laar, Edwards, and Easton (2007) to measure the work-life quality of healthcare workers, the scale consists



of six behavioral dimensions (job and career satisfaction, overall well-being, job control, stress at work, working conditions, and work-family balance).

Results. In this study, it was observed that teachers have a high level of Mental Well-being (MWB). The high level of MWB among teachers indicates that the fear, uncertainty, and anxiety they experienced during Pandemic period have subsided. Another important finding is that teachers have a high level of QWL. High QWL among teachers is a desirable condition, and it is expected to have positive feedback on the quality of education. With the mandatory implementation of remote work during the pandemic, flexible working hours have also entered educational environments. Therefore, although the stress experienced by teachers in the work environment has decreased, it has become more difficult to maintain work-life balance and communicate with students. The high level of QWL among teachers can be attributed to the excitement and hope of returning to school and face-to-face education after the pandemic, experiencing less paperwork and workload that negatively affected teacher productivity during the pandemic, being less affected by inadequate school facilities, and having less interaction with school management. Other reasons for the high level of QWL among teachers include the achievement of work-life balance, the decreasing influence of gender roles due to increased participation of women in the workforce, lower work-role conflicts in working families, success in adapting to social roles, and overcoming social alienation. It is also observed that there is similarity in perception of MWB and QWL of male and female teachers and it was found that teachers with postgraduate education have higher MWB and QWL levels than others. Teachers' QWL perceptions show similarity based on their gender and fields of expertise. However, perceptions of teachers' QWL levels vary according to their ages. It has been observed that the QWL and MWB levels of teachers aged 20-40 is lower than that of teachers aged 50 and above. MWB and QWL levels are higher for married teachers. Finally, a significant, positive, and moderate-level relationship was found between teachers' MIO and QWL levels. A high level of mental well-being among teachers will lead to positive outcomes in terms of teacher QWL and will result in positive feedback in terms of student achievements.

Discussion and Conclusion The research revealed a significant, positive, and moderate-level correlation between teachers' MWB and overall QWL. Therefore, it is anticipated that improving the physical conditions of school environments, ensuring healthy relationships between students, parents, and teachers, maintaining continuity in management-teacher relationships, enhancing teacher salaries, providing ample opportunities for teacher development, organizing the living environment according to social amenities, and additionally offering sufficient psychological support to teachers in school settings are priorities for enhancing teacher SWB. Moreover, if workplace safety and comfort are ensured, teachers will feel better and more secure, leading to an increase in their SWB, which will directly impact the educational process. However, newly appointed teachers' perceptions of MWB and quality of work life (QWL) are found to be lower compared to those nearing retirement age. Therefore, psychological support can be provided to teachers or counseling centers for teachers can be established in schools. Additionally, by increasing the social amenities in mandatory service areas, these regions can be transformed into areas where teachers volunteer to serve; units can be created where teachers' projects and ideas are supported and even implemented.



Giriş

Çalışma ortamı, bireylerin sadece temel ihtiyaçlarını karşılamak için para kazandıkları bir yer olmayıp sosyalleşebildikleri de bir yerdir. Ne var ki, rekabet, teknolojik ilerlemeler ve ekonomik büyüme gibi örgütsel kaygılar yüzünden bu çalışma ortamlarındaki bazı insancıl faktörler göz ardı edilmeye başlamıştır (Walton, 1973). Bunun sonucunda da kapitalizmin küreselleşmesiyle işgücü yapısı değişmiş, çalışanlar daha fazla güvencesiz çalışma ve sağlık risklerine maruz kalmışlardır (Fernandes ve Rocha, 2008). Bu değişimler, hiç kuşkusuz eğitim örgütlerini de etkilemiş, “insan sermayesi”, “yaşam boyu öğrenme”, “ekonomik gelişme” ve “çok kültürlü eğitim” gibi kavramların daha fazla vurgulanmasına (Akin, 2021, s. 49) neden olmuştur. Eğitim çalışanları üzerinde de kendilerini, örgütlerini ve ulaşılan sonuçları geliştirmeleri için sürekli çabalamaları yönünde daha fazla baskı yaratmıştır (Çobanoğlu, 2022, s. 11). Bu durum öğretmenliği daha stresli bir meslek haline getirmektedir (Çobanoğlu, 2021, s. 299; Fitchett vd., 2019; Herman vd., 2020; Kim vd., 2020; Kuday, 2020; Kyriacou, 2001).

Öğretmenler, yalnızca problemleri yönetmek ve okul yönetimine hesap vermekle kalmaz, mutlu bir yaşam sürmek ve kendilerini geliştirmek için de uğraş verir. Bu durum, öğretmenlerin üzerinde sürekli bir baskı yaratır. Diğer taraftan da öğretmenlik, topluma katkı sağlama ve çocukların gelişimine yardımcı olma becerisiyle oldukça doyum sağlayan bir iştir ve birçok kişinin bu mesleği seçmesinin temel nedeni olarak gösterilir (Jerrim vd.,2021). Ancak eğitimin etkililiği açısından ele alındığında, okuldaki çalışma ve yaşam koşullarının öğretmenlerin mental sağlıklarını destekler nitelikte olması gerekmektedir. Eğitim örgütlerindeki iş yaşam kalitesi ve çalışanların mental iyi olma durumları, konumu ya da statüsünden bağımsız çoğu çalışanı çeşitli şekillerde etkileyebilir ve oluşan hayal kırıklığı, can sıkıntısı ve öfke gibi olumsuz durumlar hem eğitimciler hem de öğrenciler için oldukça olumsuz sonuçlar doğurabilir.

İş yaşam kalitesi (İYK), bireylerin, çalıştığı kurumun hedefleri ile hayata geçen hedeflere yönelik verdiği duygusal tepkiler ve bu kurumda edindikleri tecrübeleri sayesinde kişisel ihtiyaçlarını hangi oranda karşılayabildiğidir (Dedeoğlu vd., 2015). İYK düşünüldüğünde; ilk akla gelen gerçekte insanların birer makine olmadığıdır. İş koşullarının iyileştirilmesi, insanların psikolojik, sosyal ve fizyolojik bazı ihtiyaçlarının giderilmesi verimlilik bakımından oldukça önemlidir.

İYK, yaşam tatminini ve mental iyi oluş (MİO) gibi faktörleri de içerir (Nair, 2013). İYK'nın artması, örgütün mental sağlığını ve iş sürekliliğini sağlar (Bharathi vd., 2011). İYK, yaşam kalitesinin önemli bir faktörüdür. Çalışan memnuniyeti ve çalışma koşulları sağlamak amacıyla oluşturulmuştur (Akram vd., 2017). İYK, adil tazminat, güvenli çalışma koşulları, kariyer fırsatları, iş-yaşam dengesi, ödül ve takdir gibi unsurları içerir (Bhavani ve Jegadeeshwaran, 2022).

Öğretmenler için iş yaşam kalitesi

Çağımızın sorunlarından biri, çalışanların iş yaşamlarını iyileştirmektir. İYK, çalışan açısından işleri ve çalışma arkadaşlarıyla ilgili olumlu ve olumsuz algılarını (Martel ve Dupuis, 2006); örgüt açısından bireyin ve örgütün verimlilik düzeyini, iş doyumunu, çalışma koşullarını ve örgütün sosyal Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 444-474.*
DOI. 10.51460/baebd.1442988



çevre ile ilişkilerini içerir (Tonyalı, 2020). İYK, çalışma ortamının insani, teknik ve ekonomik kalitesinin bir göstergesidir (Ishak vd., 2018). İYK, örgüt üyelerinin psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin karşılanmasını savunur. Bu bağlamda, İYK'nın başlangıç noktası çalışanın gereksinimlerini bilmek ve bu gereksinimleri karşılamaktır. Böylelikle, çalışanların işe karşı saygısı ve dolayısıyla motivasyonları artar. Bununla birlikte, mutlu çalışanın performansı ile birlikte çıktılarının kalitesi de bu durumdan olumlu etkilenir (Tonyalı, 2020). Walton'un (1973) belirlediği sekiz önemli kavramsal kategoride bu kavramın gereklerini detaylandırılmaktadır: (1) adil ve yeterli ücretlendirme, (2) güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları (3) bireylerin kapasitesini kullanması ve geliştirebilmesi için acil fırsatlar, (4) aktif büyüme ve güvenlik için gelecekteki fırsatlar, (5) örgütte sosyal bütünleşme, (6) örgütte kurumsallaşma, (7) iş ve tüm yaşam alanlarının dengelenmesi ve (8) iş yaşamındaki sosyal ilişkiler.

İYK, her örgüt için olduğu kadar eğitim örgütleri için de oldukça önemlidir. Çalışma ortamındaki yaşamı kaliteli olarak algılayan eğitimcilerin öğrencileri, velileri ve meslektaşlarını da olumlu anlamda etkilemeleri beklenmektedir. İYK, eğitim örgütleri açısından incelendiğinde, yedi önemli kriter göze çarpmaktadır: saygı, karar verme süreçlerine katılım, meslektaşlar arasında sık ve teşvik edici profesyonel etkileşimler, yüksek bir yeterlik duygusuna katkıda bulunan yapılar ve prosedürler, mevcut bilgi ve becerileri edinme ve bunlardan tam olarak yararlanma ve deneme fırsatı, görevi gerçekleştirmek için yeterli kaynaklar, uygun çalışma ortamı ve kişisel hedefler ile okulun hedefleri arasındaki uyumdur (Hong vd., 2010). Bu açıdan bakıldığında, İYK, eğitim örgütlerinin etkililiğini arttıran bir etken olarak ele alınabilir ve okullardaki yaşam kalitesinin sağlanabilmesinin ciddi bir çaba ve katılım gerektirdiği görülmektedir.

İYK, öğretmenlerin okulda tüm yaşam alanları ile fiziksel ve zihinsel olarak bir bütün olma durumunu ifade eder. Bu kavram hem yönetim anlayışında hem de iş yaşamında evrim geçirmiştir. Anahtar faktör, insandır; çünkü verimlilik, insan beklentilerinin bir sonucudur. Başka bir deyişle, İYK, rekabeti güçlendiren bir durum olarak kabul edilir. Standart çalışma ortamlarında yapılan iyileştirmeler hem yaşam kalitesini artırır hem de bireyin hizmet verdiği sektöre olumlu bir etki yapar. Çünkü iş verimliliğinin artması ve çalışanların yeteneklerinin geliştirilmesi, bireylerin tatmin olmasını ve mutlu olmasını sağlar, bu durum da bireyin ait olduğu kuruma pozitif olarak yansır (Yaman, 2019). Öğretmenlerin İYK'sını yükseltmek, daha kaliteli öğretim için önemlidir. Bu, motivasyon ve iş tatmini ile gerçekleşir, zira bunlar öğrenci performansını etkiler ve eğitim kalitesini belirler (Baluyos vd., 2019).

İYK genel anlamda çalışanlara çalışma memnuniyetini sağlayan şartların oluşturulmasıdır. İYK'yı olumsuz yönde etkileyen faktörlerden bazıları ise "stres" (Bircan, 2014), "konforsuz, kalabalık ve basık çalışma mekânları, çevresinde aşırı uyaran ve gürültü olan yerler, düşüncesizce kullanılan ortak kullanım alanları, sürekli çalan telefonlardır" (Gürses & Carayon, 2009). Ancak İYK'yi etkileyen unsurlar bunlarla sınırlı değildir; salgınlar, afetler gibi durumlar da İYK'yı bozabilir. COVID-19 salgını da bireylerin yaşam kalitelerini ve mutluluk beklentilerini olumsuz etkilemiştir (Karakose, 2022). Eğitim sektörü de bu durumdan olumsuz etkilenmiştir.



Öğretmenlerde mental iyi oluş

İyi oluş kavramını literatüre kazandıran Aristo'ya göre iyi oluş, insanın başarabileceği şeylerin en üst seviyesidir (Tatlılıoğlu, 2015) ve kişilerin hayat standartlarının değerlendirilmesini temsil eder (Keyes, 2017). İyilik hali tanımlanırken Hedonizm ve Eudaimonizmden bahsedilmektedir: Hedonik bakış açısı, iyi oluşu mutlulukla eş düzey görür ve olumlu ve olumsuz arasında sürekli bir denge kurar (Ryan ve Deci, 2001; Ryff, 1989; Springer ve Hauser, 2006). Ryan ve Deci'ye (2001) göre, hedonizm, hazcılık ile aynı anlamı taşımaktadır ve iyi oluşu mutlu olmakla ve eylemlerden zevk almakla eş tutar. Ayrıca hedonik bakış açısı mutluluğu, olumlu duygular bütünü olarak görür ve iyi bir hayat yaşamayı iyi hissetmek ya da iyi hislerden oluşan daha çok anı deneyimlemek şeklinde ifade eder (Keyes, 2017). Eudaimonik bakış açısı ise, insanların gerçek hayatlarıyla bağlantılı olarak ne kadar iyi yaşadıklarını değerlendirir (Waterman, 1993; Springer ve Hauser, 2006). Bu da bireyin potansiyelinin en iyisini gerçekleştirme ve yararlı olabilmesi anlamına gelmektedir. Ryan ve Deci (2001), iyi oluşun en iyi şekilde yalnızca hedonik "mutluluk" kavramları tarafından yakalanmadığını; bunun yerine, tamamlayıcı bir yaklaşım olarak yaşamsal, tam işlevli olarak tanımlanan eudaimonia veya esenlik kavramlarını da kullanır. Eudaimonik bakış açısı mutluluğu, dünyada bir şeyleri yapabilme yöntemi olarak görür ve buna göre iyi bir hayat, dünyada iyi faaliyetler gerçekleştirebilmek için bireylerin yeteneklerini ne kadar geliştirdikleri ile ölçülür. Kısaca anlatmak gerekirse; mutluluk ya iyi hissetmek ya da iyi faaliyetlerde bulunabilmektir (Keyes, 2017).

Bireylerin kişisel ve toplumsal yaşamlarındaki olumlu etkinlikleri önemli unsurlardır. Buna göre iyi oluş, "duygusal iyi oluş", "psikolojik iyi oluş" ve "sosyal iyi oluş" olarak üç boyutta değerlendirilebilir. Ancak sonradan bu üç boyuta ek olarak "mental iyi oluş" da dâhil edilmiştir (Demirci ve Akın, 2015; Lamers vd., 2010; Keyes ve Westerhof, 2010; Tennant, vd., 2007; Gürkan ve Gür, 2019). Hedonik yaklaşımdan bahsedildiğinde akla "öznel iyi oluş" kavramı gelebilir. Eudaimonik yaklaşımdan bahsedildiğinde de Aristo'nun da kullandığı "psikolojik iyi oluş" gelmektedir (Keyes vd., 2002).

Sharrocks (2014), MİO'yu öznel mutluluk, yaşam doyumu, olumlu psikolojik işlevsellik, başkalarıyla iyi ilişkiler ve kendini gerçekleştirmek olarak tanımlar. İçsel düşünce, beceri ve deneyimler mutluluk ve başarı duygularını etkiler. "Burada ve şimdi "ye odaklanma ve farkındalık MİO ile ilişkilidir. Daha olumlu MİO'ya sahip bireyler sorunları daha az düşünür, bilgi ve deneyimleri farklı değerlendirir. Bununla birlikte, 1986 Ottawa Sözleşmesi de hastalıkların önlenmesinden ziyade sağlığın teşviki ve geliştirilmesi üzerinde durmuştur. Pozitif psikoloji de olumlu duygulara ve işlevselliğe odaklanmıştır (Kobau vd., 2011).

MİO, toplumun sağlıklı işleyişi için önemli bir faktördür. Stresle başa çıkma, yaratıcı olma ve toplum için daha iyi çalışma MİO göstergeleridir. Ancak salgın hastalıklar veya doğal afetler gibi beklenmedik durumlarda kalan bireylerin mental sağlıkları hasar görebilir (Rasheed vd., 2022). COVID-19 salgını buna örnek olabilir. Bu bağlamda ele alındığında MİO bireyi etkilediği kadar toplumu da etkilemektedir. Mental anlamda sağlıklı bir bireyin özellikleri yaşadıkları hayattan memnun olmak ve hayatı dolu dolu yaşamaktır. Kendisiyle ve diğerleriyle barışık, yaşamdan zevk alan, hayatta bir amacı olan ve kendini geliştirmeye istekli olan bireyler mental açıdan sağlıklı bireylerdir. Okuduğu bir kitaptan zevk almak, arkadaşlarıyla sohbet etmekten mutlu olmak, yaşadığı anın içinde geçmişe ya da geleceğe takılmadan bulunabilmek ya da sadece var olmaktan, nefes almaktan mutlu olabilmek kişinin mental

Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 444-474.*

DOI. 10.51460/baebd.1442988



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 444-474.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 444-474.
Araştırma Makalesi / Research Paper

sağlığının iyi olduğunu gösterebilir. Buna ek olarak, MİO huzur, mutluluk, özgüven ve dünyaya bağlılık duygularını da içermektedir (Demirtaş vd., 2018). Yapılan çalışmalar (Keyes, 2002; Keyes vd., 2010), MİO'su yüksek olan bireylerin, aynı zamanda ruhen ve bedenen de sağlıklı bireyler olduklarını ve hayat kalitelerinin de bu doğrultuda yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Dahası, MİO'su yüksek olan kişiler çoğunlukla yaratıcı bireylerdir. Sosyal ilişkileri oldukça güçlüdür ve dolayısıyla verimlilikleri de oldukça yüksektir. Bu kişilerin fiziksel sağlıkları da iyi durumdadır. Güçlü bir bağışıklık sistemlerinin olduğu söylenebilir (Lyubomirsky vd., 2005).

MİO, hayatın iyi gitmesi ile ilişkilendirilir. İyi hissetme ve görevini etkin bir şekilde yerine getirmenin birleşimidir. MİO, bireyin her zaman iyi hissetmesi anlamına gelmez; üzüntü ve acı veren duygular da (örn: hayal kırıklıkları, başarısızlıklar, keder) normal hayatın bir parçasıdır ve bu olumsuz duyguların üstesinden gelebilmek uzun süreli MİO için çok önemlidir (Huppert, 2009). Mental iyi oluş, insanların hayatlarını nasıl değerlendirdikleri ve algıladıkları ile ilgilidir. Basit bir eğlence ya da mutluluk anlayışı olarak düşünülemez ya da depresyon ve endişenin hiç var olmaması da demek değildir. Kısaca, hayatı eğlenceli ve memnun edici şekilde yaşama hissidir (Falki ve Khatoon, 2016).

MİO, kişilerin ruhsal iyilik halini, sosyal ilişkilerinin ne denli güçlü olduğunu ve kendi kapasitelerinin farkına varıp varmadıklarını içeren bir kavramdır (Ryff ve Keyes, 1995) ve özellikle, bireyin kendisi ve içinde yaşadığı toplum ve çevresi ile olan ilişkileri konusunda oldukça önemlidir (Keldal, 2015). Bu bağlamda, verimli ve etkili bir eğitim ortamının vazgeçilmez unsurlarından biri olan öğretmenlerin de mental anlamda iyi olmaları gerekmektedir. Nitekim, eğitim ortamlarını verimli ve etkili hale getiren sosyal ilişkileri kurabilme; kendi potansiyelinin farkına varabilme, artan yaratıcılık ve dolayısıyla artan performans mental iyi oluşu yüksek olan öğretmenlerden beklenen özelliklerdir. MİO'su yüksek olan öğretmenler, güçlüklerle de daha kolay başa çıkabilir (Aslan vd., 2021).

Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ve mental iyi oluşları

Öğretmenlik, yaygın olarak stresli bir meslek olarak kabul edilir (Çobanoğlu, 2021, s. 299; Fitchett vd., 2019; Herman vd., 2020; Kim vd., 2020; Kудay, 2020; Kyriacou, 2001). Diğer taraftan da öğretmenlik, topluma katkı sağlama ve çocukların gelişimine yardımcı olma becerisiyle oldukça doyum sağlayan bir iştir ve birçok kişinin bu mesleği seçmesinin temel nedeni olarak gösterilir (Jerrim vd., 2021). Öğretmenlerin çoğu ilk gün bu duygularla mesleğe başlasalar da süreçte rekabetçi okul hayatı hayal kırıklığı yaşamalarına neden olur. Bu durum beraberinde “üniversitede alınan eğitime yönelik suçlamalar, okul imkânlarının kötü olmasından kaynaklı suçlamalar, düşük ücretler ya da kendisinin yetersiz öğretmen olduğunu düşünmekten kaynaklı suçlamalar” getirir (Devinen vd., 2023 s.71). Tüm bunlara rağmen pek çok öğretmen görevlerine devam eder. Ancak eğitimin etkililiği açısından ele alındığında, okuldaki çalışma ve yaşam koşullarının öğretmenlerin mental sağlıklarını destekler nitelikte olması gerekmektedir.

İYK'nın yüksek olmasının ise bir eğitim örgütüne sağladığı iki getiri vardır. Bunlardan birisi verimliliğin yüksek olması, diğeri ise o kurumda çalışan öğretmenler için ortamın uygun hale gelmesidir. Bu anlamda, eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin İYK'sının artırılması için çalışma yapılması gerekmektedir. İYK'nın yüksek olması, öğretmenleri, öğrencileri, velileri, toplumu ve ülkenin eğitim



sistemini etkilemektedir. Dolayısıyla ülkenin geleceğini de ilgilendirmektedir (Yalçın, Yıldırım ve Akan, 2016).

Bu sebeple, öğretmenlerin içinde buldukları bu olumsuz mental halden kurtulmaları bir gerekliliktir. Dolayısıyla öğretmenlerin olumsuz düşüncelerden kurtulması için iş yaşamındaki kalitenin yükseltilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin MİO'larının yüksek olması, İYK'nın artırılabilmesi için bir gerekliliktir. Bu bağlamda öğretmenlerin İYK ve MİO'larının ölçülmesi gerekmektedir. Ayrıca, iş yaşam kalitesi ve mental iyi oluş arasındaki ilişki incelenmesi gereken bir husustur. Bu çalışmada, eğitim örgütlerindeki iş yaşam kalitesi ile öğretmenlerin mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin ne boyutta olduğu ele alınacaktır.

Çalışanların MİO'su üzerine yapılan araştırmalar yeni olmamakla birlikte, öğretmenlerin MİO'su üzerindeki çalışmalar yeni başlamıştır. Araştırmalar, öğretmen stresinin yüksek olduğunu gösterirken, Amerika'daki anketler öğretmenlerin %45'inin işi bırakmayı düşündüğünü belirtmiştir. Ayrıca, ABD, Kanada, Birleşik Krallık ve Finlandiyalı öğretmenlerin işle ilgili stresinin de yüksek olduğu görülmüştür (Aulen ve diğ., 2021). Yüksek iş talepleri ve stres, öğretmenlerin MİO'sunu düşürür ve bu da iş tatmininde düşüşe ve meslekten ayrılmaya yol açabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2018). Öğretmenlerin MİO'sunun çocukların sosyal duygusal gelişimi ve eğitimin istikrarı üzerinde de etkisi bulunmaktadır (Hindman ve Bustamante, 2019).

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin MİO'su ile İYK'sını inceleyen çok az çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmenlerin MİO'su ve İYK'sı ve aralarındaki ilişki araştırılmaya değer bir konu olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin İYK'sı ve MİO'ları ölçülmelidir. Ayrıca, iş yaşam kalitesi ve mental iyi oluş arasındaki ilişki incelenmesi gereken bir husustur. Bu çalışmada, öğretmenlerin mental iyi oluşları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin ne boyutta olduğu ele alınacaktır. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı resmi ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda; (1) Öğretmenlerin MİO düzeyleri ve İYK düzeyleri nedir?, (2) Öğretmenlerin MİO ve İYK düzeyleri bireysel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir? (3) Öğretmenlerin İYK ile MİO düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? ve (4) Öğretmenlerin İYK algıları, MİO algılarını ne düzeyde yordamaktadır? sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin mental iyi oluş düzeylerinin ve iş yaşam kalitesi algılarının belirlenmesi amaçlandığı için "ilişkisel tarama" modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenin arasındaki "birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini" belirlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020, s.111).



Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni Ege Bölgesindeki bir büyükşehirde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. “Oransız eleman örnekleme” yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. Çalışmanın örneklem büyüklüğü Borg ve Gall (1979) tarafından hazırlanan “Evren sayısına göre örneklem sayısını belirleme” tablosu ile belirlenmiştir (Akt: Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Buna göre, çalışma evreninde ortaöğretim kademesinde 1964 öğretmenin çalıştığı göz önüne alındığında; 310-320 öğretmenin örneklem olarak alınması gerekmektedir. Çalışmada ulaşılan örneklem sayısı 331 öğretmendir ve demografik özellikleri Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	151	45,6
	Erkek	180	54,4
Medeni Durum	Evli	262	79,2
	Bekâr	69	20,8
Öğrenim Düzeyi	Lisans	272	82,2
	Lisansüstü	59	17,8
Kıdem Yılı	15 yıldan az	109	32,9
	11-15 yıl	42	12,7
	16-25 yıl	95	28,7
	25 yıl ve üzeri	85	25,7
Yaş	20-40	150	45,3
	41-50	107	32,3
	51 ve üzeri	74	22,4
Branş	Sosyal Alan	115	35,3
	Sayısal Alan	77	24,2
	Diğer Alanlar	136	40,5
Mesleği İsteyerek Seçme	Evet	293	88,5
	Hayır	38	11,5

Tablo 1 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin yaklaşık olarak benzer oranda olduğu; büyük bir çoğunluğunun evli (%79,2) ve tamamına yakınının lisans mezunu (%82,2) olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların bir bölümünün (%32,9) 15 yıldan az kıdeme sahip genç öğretmenlerden oluştuğu; yarıya yakınının (%45,3) 20-40 yaş aralığında olduğu ve sosyal ve sayısal alanların dışındaki diğer alanlarda görev yapan öğretmenlerin oranının yarıya yakın olduğu (%40,5) görülmektedir. Öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının (%88,5) mesleğini isteyerek seçtiği anlaşılmaktadır.



Veri toplama araçları

Bu araştırmada, öğretmenlerin MİO düzeyleri ile İYK arasındaki ilişkiyi araştırmak için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlerin MİO düzeylerinin belirlenmesinde Keldal (2015) tarafından uyarlanan “Warwick- Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği” (MİOÖ) kullanılmıştır. Tennant ve diğerleri (2007) tarafından İngiltere’de yaşayan bireylerin mental iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen MİOÖ, 14 maddeden oluşmaktadır ve “psikolojik iyi oluş” ile “öznel iyi oluş”u kapsayarak bireylerin pozitif mental sağlıklarıyla ilgilenmektedir. Ölçek 5’li Likert tipindedir ve ölçekten en az 14 en fazla 70 puan alınmaktadır. Ölçeğin bütün maddeleri pozitifdir (Keldal, 2015). MİOÖ’de Cronbach’s Alpha katsayısı değerlendirildiğinde; iç tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise bu değer .91’dir. Öğretmenlerin İYK’sının belirlenmesinde ise Akar ve Üstüner (2017) tarafından uyarlanan “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği” (İYKÖ) kullanılmıştır. İYKÖ, ilk olarak Van Laar, Edwards ve Easton (2007) tarafından sağlık çalışanlarının iş yaşam kalitesini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan 7., 9. ve 19. maddelerin ters puanlanması gerekmektedir. İş yaşam kalitesi ölçeği altı davranışsal boyuttan (iş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma hali, işi kontrol edebilme, iş yaşamında stres, çalışma koşulları ve aile-iş yaşamı dengesi) oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alfa katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır (Akar ve Üstüner, 2017). Ölçeğin geneli için mevcut çalışmada Cronbach Alfa katsayısı .94’tür.

Verilerin analizi

Verilerin analizi, Jamovi (Version 2.3) istatistik programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinden önce verilerin normal bir dağılım gösterip göstermedikleri basıklık ile çarpıklık katsayıları incelenerek elde edilmiş; ± 2 içerisinde yer aldığı için normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Dolayısıyla, parametrik testler uygulanmıştır (George ve Mallery, 2001 Akt. Uysal ve Kılıç, 2022). 5’li Likert tipinde olan her iki ölçekten elde edilen bulguların yorumlanmasında kullanılacak sınır ortalama değerler, ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre; Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği için değerlendirme aralıkları çok düşük (14-25.2), düşük (25.2-36.4), orta (36.4-47.6), yüksek (47.6-58.8) ve çok yüksek (58.8-70.0) olarak hesaplanmıştır. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği alt boyutlarının değerlendirme aralıkları çok düşük düzeyden çok yükseğe doğru sırasıyla *İş Kariyer Memnuniyeti* (6.0- 0.80; 10.81-15.60; 15.61-20.40; 20.41-25.20; 25.21-30.0) *Genel İyi Olma* (6.0-10.80; 10.81-15.60; 15.61-20.40; 20.41-25.20; 25.21-30.0), *İş Kontrol Edebilme* (3.0-5.40; 5.41-7.80; 7.81-10.20; 10.21-12.60; 12.61-15.0), *Çalışma Koşulları* (3.0-5.40; 5.41-7.80; 7.81-10.20; 10.21-12.60; 12.61-15.0), *İş Yaşamında Stres* (2.0-3.60; 3.61-5.20; 5.21-6.80; 6.81-8.40; 8.41-10.0) ve *Aile-İş Yaşam Dengesi* (3.0-5. 40; 5.41- 7.80; 7.81-10.20; 10.21-12.60; 12.61-15.0) olarak hesaplanmıştır. Alt amaçlar doğrultusunda, verilerin analizlerinde işe koşulan testler ise Tablo 2’ de özetlenmiştir.



Tablo 2.

Verilerin Analizi

Alt Problem	Çözümleme Tekniği
Öğretmenlerin MİO ve İYK düzeyleri	Betimsel analizler
Öğretmenlerin MİO ve İYK düzeylerinin değişkenlere göre karşılaştırılması	T-testi Tek Yönlü ANOVA testi Mann Whitney U testi Post Hoc Tukey
Öğretmenlerin İYK ile MİO düzeyleri arasındaki ilişki/yordama	Pearson Korelasyon Testi Regresyon Analizi

Sayfa | 455

BULGULAR**Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve mental iyi oluş düzeyleri**

Öğretmenlerin “Mental İyi Oluş Ölçeği” ve “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği”ne vermiş oldukları cevapların analizleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin İYK ve MİO Düzeyleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	S	Düzye
İş Kariyer Memnuniyeti	21.01	4.16	Yüksek
Genel İyi Olma	20.31	4.25	Orta
İş Kontrol Edebilme	9.82	2.62	Orta
Çalışma Koşulları	10.15	2.72	Orta
İş Yaşamında Stres	7.01	1.29	Yüksek
Aile İş Yaşam Dengesi	10.29	2.40	Yüksek
İYK	78.58	14.63	Yüksek
MİO	51.7	9.11	Yüksek

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin MİO düzeylerinin ($\bar{x}=51.7$) ve İYK düzeylerinin ($\bar{x}=78.58$) yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Tablo 4.

Öğretmenlerin MİO Düzeylerinin Karşılaştırılması (t-testi) (t- test/ Mann Whitney U Testi)

		n	\bar{X}	t	p
Cinsiyet	Kadın	151	52.0	-.06	.53
	Erkek	180	51.4		
Medeni Durum	Evli	262	52.6	.52	.001*
	Bekar	69	48.0		



Öğrenim Düzeyi	Lisans	272	51.1	-.36	.011*
	Lisansüstü	59	54.4		
U					
Mesleği İsteyerek Seçme	İsteyerek	293	52.3	3773	.001*
	İstemeyerek	38	46.5		

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin MİO düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak medeni durumlarına, öğrenim düzeylerine ve mesleği isteyerek seçmelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Evli ve bekâr öğretmenlerin MİO düzeylerine bakıldığında, bekâr öğretmenlerin MİO puanlarının ortalamasının (\bar{X} =48.0), evli öğretmenlerin ortalamalarından (\bar{X} = 52.6) anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Öğrenim düzeyi değişkenine bakıldığında ise, lisansüstü eğitim olan öğretmenlerin puanlarının ortalamasının (\bar{X} =54.4), lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ortalamalarından (\bar{X} = 51.1) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Mesleği isteyerek seçme değişkenine göre, öğretmenlerin MİO düzeylerinin mesleği isteyerek seçmeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; mesleği bilinçli olarak seçen öğretmenlerin MİO puanlarının ortalamasının (\bar{X} =52.3), mesleği bilinçli olarak seçmeyen öğretmenlerin ortalamalarından (\bar{X} = 46.5) anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin MİO düzeylerine yönelik algılarının yaşlarına göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($F= 8.95$ $p<0.001$). Bu farklılığın hangi grupların arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda, 20-40 yaş arası öğretmenlerin MİO puanlarının ortalamasının (\bar{X} =49.7), 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamalarından (\bar{X} = 54.9) anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin MİO Düzeylerine Yönelik Algılarının Yaş, Kıdem ve Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)

		n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Yaş	20-40 yaş	150	49.7	9.00	8.95	.001**	1-3
	41-50 yaş	107	52.2	9.62			
	50 yaş ve üzeri	74	54.9	7.52			
Kıdem	0-10 yıl	109	48.2	9.03	9.60	.001**	1-3
	11-15 yıl	42	52.3	8.46			
	16-25 yıl	95	52.7	9.64			
	25 yıl ve üzeri	85	54.7	7.49			
Branş	Sözel Alan	115	52.0	8.34	.118	.888	
	Sayısal Alan	77	51.6	9.73			
	Diğer Alanlar	136	51.4	9.51			



Benzer şekilde, öğretmenlerin MİO düzeylerine yönelik algılarının kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F= 9.60$ $p<0.001$). Bu farklılığın kaynağı incelendiğinde, 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin MİO ortalamalarının ($\bar{X}=48.2$), 25 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}= 54.7$) anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin MİO ortalamalarının ($\bar{X}=48.2$), 16-25 yıl kıdem yılına sahip öğretmenlerin MİO ortalamalarından ($\bar{X}= 52.7$) anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin MİO düzeylerinin kıdeme ve tecrübeye göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Branş değişkenine göre ise öğretmenlerin MİO düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği ($F= .118$ $p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin İYK Algılarının Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t testi)

		İYK ve Alt Boyutları	n	\bar{X}	s	t	p
Cinsiyet	Erkek	İş Kariyer Memnuniyeti	180	20.87	4.26	-.07	.50
	Kadın		151	21.17	4.05		
	Erkek	Genel İyi Olma	180	20.03	4.31	-.14	.18
	Kadın		151	20.65	4.17		
	Erkek	İş Kontrol Edebilme	180	9.82	2.67	-.001	.98
	Kadın		151	9.82	2.57		
	Erkek	Çalışma Koşulları	180	9.89	2.84	-.20	.06
	Kadın		151	10.45	2.56		
	Erkek	İş Yaşamında Stres	180	6.94	1.25	-.11	.14
	Kadın		151	7.09	1.34		
	Erkek	Aile İş Yaşam Dengesi	180	10.07	2.45	-.19	.26
	Kadın		151	10.55	2.32		
	Erkek	İYK (Genel)	180	77.61	15.14	-.14	.18
	Kadın		151	79.74	13.95		
Medeni Durum	Evli	İş Kariyer Memnuniyeti	262	21.50	4.09	.58	.001**
	Bekar		69	19.14	3.91		
	Evli	Genel İyi Olma	262	20.82	4.25	.61	.001**
	Bekar		69	18.36	3.69		
	Evli	İş Kontrol Edebilme	262	10.08	2.62	.50	.001**
	Bekar		69	8.83	2.39		
	Evli	Çalışma Koşulları	262	10.50	2.69	.66	.001**
	Bekar		69	8.80	2.43		
	Evli	İş Yaşamında Stres	262	7.11	1.31	.41	.002**
	Bekar		69	6.61	1.13		
	Evli	Aile İş Yaşam Dengesi	262	10.55	2.37	.52	.001**
	Bekar		69	9.32	2.27		
	Evli	İYK (Genel)	262	80.56	14.38	.69	.001**
	Bekar		69	71.06	13.11		

** $p<.01$

Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 444-474.

DOI. 10.51460/baebd.1442988



Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin İYK algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; kadın ve erkek öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin benzer düzeye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Medeni durum değişkenine bakıldığında ise öğretmenlerin İYK algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bekâr öğretmenlerin İYK puanlarının ortalamasının (\bar{X} =71.6), evli öğretmenlerden (\bar{X} =80.56) anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Evli ve bekâr öğretmenlerin iş yaşamında stres düzeylerine bakıldığında, bekâr öğretmenlerin iş yaşamında stres puanlarının ortalamasının (\bar{X} =6.61), evli öğretmenlerin ortalamalarından (\bar{X} =7.11) anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin İYK Algılarının Öğrenim Düzeyi ve Mesleği İsteyerek Seçme Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t testi)

		İYK ve Alt Boyutları	n	\bar{X}	S	t	p
Öğrenim Düzeyi	Lisans	İş Kariyer Memnuniyeti	272	20.68	4.07	-.43	.00**
	Lisansüstü		59	22.49	4.29		
	Lisans	Genel İyi Olma	272	20.19	4.17	-.14	.32
	Lisansüstü		59	20.85	4.64		
	Lisans	İş Kontrol Edebilme	272	9.58	2.48	-.47	.00**
	Lisansüstü		59	10.90	2.99		
	Lisans	Çalışma Koşulları	272	10.01	2.67	-.27	.06
	Lisansüstü		59	10.78	2.88		
	Lisans	İş Yaşamında Stres	272	7.06	1.20	.18	.25
	Lisansüstü		59	6.80	1.65		
	Lisans	Aile İş Yaşam Dengesi	272	10.10	2.32	-.43	.00**
	Lisansüstü		59	11.17	2.57		
	Lisans	İYK (Genel)	272	77.63	14.26	-.35	.01**
	Lisansüstü		59	82.98	15.60		
Mesleği İsteyerek Seçme	Evet	İş Kariyer Memnuniyeti	293	21.20	4.11	.40	.02**
	Hayır		38	19.53	4.31		
	Evet	Genel İyi Olma	293	20.49	4.25	.37	.02**
	Hayır		38	18.89	4.03		
	Evet	İş Kontrol Edebilme	293	9.95	2.58	.42	.01**
	Hayır		38	8.84	2.76		
	Evet	Çalışma Koşulları	293	10.25	2.72	.32	.06
	Hayır		38	9.37	2.62		
	Evet	İş Yaşamında Stres	293	7.04	1.29	.23	.16
	Hayır		38	6.74	1.25		
	Evet	Aile İş Yaşam Dengesi	293	10.41	2.37	.42	.01**
	Hayır		38	9.39	2.43		
	Evet	İYK (Genel)	293	79.33	14.54	.45	.009**
	Hayır		38	72.76	14.15		

**p<.01



Tablo 7 incelendiğinde, lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğretmenlerin İYK puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=82.98$), lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=77.63$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu; iş kariyer memnuniyeti, işi kontrol edebilme ve aile iş yaşam dengesi alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Ancak iş yaşamında stres alt boyutuna bakıldığında lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha düşük puan aldığı görülmektedir.

Mesleği isteyerek seçme değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin İYK algılarının mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre çalışma koşulları ve iş yaşamında stres dışında diğer alt boyutlarında ve toplamda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerde İYK düzeyi daha yüksek seviyelerdeyken, mesleğini kendisi seçmeyen öğretmenlerde İYK düzeyinin daha düşük seviyelerde olduğu görülmektedir. Bu durumda; öğretmenlerin sevdiği işte çalışmasının, sorumluluk alabileceği hoşça giden işi yapmasının ve iş yerindeki pozisyonun iyi olmasının iş yaşam kalitesini olumlu anlamda etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi ile Alt Boyutlarının Branş ve Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)

		n	\bar{X}	F	p	Fark
Branş	Sözel	İş Kariyer	115	21.27	.37	.68
	Sayısal	Memnuniyeti	77	20.92		
	Diğer		136	20.82		
	Sözel	Genel İyi Olma	115	20.08	.27	.76
	Sayısal		77	20.32		
	Diğer		136	20.48		
	Sözel	İş Kontrol Edebilme	115	10.12	1.11	.32
	Sayısal		77	9.71		
	Diğer		136	9.65		
	Sözel	Çalışma Koşulları	115	10.42	1.47	.23
	Sayısal		77	10.27		
	Diğer		136	9.85		
Sözel	İş Yaşamında Stres	115	6.94	1.07	.34	
Sayısal		77	7.19			
Diğer		136	6.96			
Sözel	Aile İş Yaşam Dengesi	115	10.39	.27	.75	
Sayısal		77	10.32			
Diğer		136	10.17			
Sözel	İYK (Genel)	115	79.22	.25	.77	
Sayısal		77	78.75			
Diğer		136	77.92			
20-40 yaş		150	19.94	9.50	.001**	1-2,1-3

Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 444-474.*

DOI. 10.51460/baebd.1442988



		n	\bar{X}	F	p	Fark	
	41-50 yaş	İş Kariyer	107	21.82			
	50 yaş +	Memnuniyeti	74	21.99			
	20-40 yaş	Genel İyi Olma	150	19.35	9.48	.001**	1-3
	41-50 yaş		107	20.57			
	50 yaş +		74	21.88			
	20-40 yaş	İş Kontrol Edebilme	150	9.30	5.51	.004**	1-2,1-3
	41-50 yaş		107	10.24			
	50 yaş +		74	10.26			
	20-40 yaş	Çalışma Koşulları	150	9.39	11.30	.001**	1-2,1-3
	41-50 yaş		107	10.79			
	50 yaş +		74	10.76			
	20-40 yaş	İş Yaşamında Stres	150	6.76	5.47	.006**	1-2,1-3
	41-50 yaş		107	7.23			
	50 yaş +		74	7.19			
	20-40 yaş	Aile İş Yaşam Dengesi	150	9.87	4.22	.015**	1-2
	41-50 yaş		107	10.63			
	50 yaş +		74	10.65			
	20-40 yaş	İYK (Genel)	150	74.61	10.92	.001**	1-2,1-3
	41-50 yaş		107	81.28			
	50 yaş +		74	82.72			

*p<.05, **p<.01

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin İYK düzeylerine ve alt boyutlarına yönelik algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği (F= .25 p>0.05) görülmektedir. Dolayısıyla, farklı branşlardan öğretmenlerin benzer İYK düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Yaş değişkeni incelendiğinde ise öğretmenlerin İYK düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği (F= 10.92 p<0.05) görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı incelendiğinde, 20-40 yaş ve 41-50 yaş aralığında olan öğretmenler arasında genel iyi olma alt boyutu dışında, tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığın kaynağı incelendiğinde, çalışma koşulları ve iş yaşamında stres alt boyutlarında 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin İYK puanlarının ortalamasının, 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin İYK puanlarının ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. İYK genelinde ise 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamasının (\bar{X} =81.28), 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamalarından (\bar{X} =82.72) daha düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 9.

Öğretmenlerin İYK Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Tek Yönlü Varyans Analizi)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 444-474.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 444-474.
 Araştırma Makalesi / Research Paper

İYK ve Alt Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
İş Kariyer Memnuniyeti	0-10 yıl	109	19.39	3.88	10.40	.001**	1-3
	11-15 yıl	42	20.64	4.20			
	16-25 yıl	95	22.00	4.26			
	25 yıl +	85	22.15	3.72			
Genel İyi Olma	0-10 yıl	109	18.94	3.88	8.38	.001**	1-3, 2-4
	11-15 yıl	42	19.74	4.01			
	16-25 yıl	95	20.81	4.48			
	25 yıl +	85	21.79	4.04			
İş Kontrol Edebilme	0-10 yıl	109	8.94	2.37	7.01	.001**	1-3
	11-15 yıl	42	9.79	2.88			
	16-25 yıl	95	10.45	2.73			
	25 yıl +	85	10.25	2.40			
Çalışma Koşulları	0-10 yıl	109	8.97	2.43	12.17	.001**	1-3
	11-15 yıl	42	10.07	2.97			
	16-25 yıl	95	10.82	2.64			
	25 yıl +	85	10.93	2.55			
İş Yaşamında Stres	0-10 yıl	109	6.74	1.35	5.45	.001**	2-3
	11-15 yıl	42	6.62	1.61			
	16-25 yıl	95	7.32	1.06			
	25 yıl +	85	7.20	1.16			
Aile İş Yaşam Dengesi	0-10 yıl	109	9.52	2.40	6.11	.001**	1-3
	11-15 yıl	42	10.36	2.61			
	16-25 yıl	95	10.72	2.39			
	25 yıl +	85	10.76	2.07			
İYK	0-10 yıl	109	72.51	13.03	11.99	.001**	1-3
	11-15 yıl	42	77.21	16.01			
	16-25 yıl	95	82.12	14.94			
	25 yıl +	85	83.08	12.82			

**p<.01

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin İYK algılarının kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği (F= 11.99 p<0.01) görülmektedir. Bu farklılığın, genel olarak kıdemi 0-10 yıl ve 16-25 yıl olan öğretmenler arasında ve kıdemli öğretmenlerin İYK puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.



Tablo 10.

Öğretmenlerin İYK ile MİO Düzeyleri Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon Testi)

	İYK	İş Kariyer Memnuniyeti	Genel İyi Olma	İş Kontrol Edebilme	Çalışma Koşulları	İş Yaşamında Stres	Aile İş Yaşam Dengesi
MİO	r .756***	.709***	.737***	.590***	.588***	.272***	.613***
İYK (Genel)	r	.925***	.842***	.841***	.898***	.407***	.843***
İş Kariyer Memn.	r		.698***	.794***	.817***	.249***	.738***
Genel İyi Olma	r			.554***	.652***	.297***	.644***
İş Kontrol Edebilme	r				.776***	.265***	.654***
Çalışma Koşulları	r					.340***	.739***
İş Yaşamında Stres	r						.310***

Tablo 10'a bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin MİO düzeyleri ile İYK düzeyleri arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.756$; $p<.001$). Bununla beraber, araştırmaya katılan öğretmenlerin MİO düzeyleri ile iş kariyer memnuniyeti ($r=.709$; $p<.001$); genel iyi olma hali ($r=.737$; $p<.001$); işi kontrol edebilme ($r=.590$; $p<.001$); aile iş yaşam düzeyleri ($r=.613$; $p<0.05$) ve çalışma koşulları ($r=.588$; $p<0.05$) arasında "anlamlı, pozitif, orta" düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin MİO düzeyleri ile iş yaşamında stres düzeyleri arasında ise "anlamlı, pozitif, düşük düzeyde" bir ilişki saptanmıştır ($r=.272$; $p<.001$).

Öğretmenlerin İYK'sinin, MİO düzeylerini anlamlı şekilde yordayıp yordamadığı çoklu doğrusal regresyon ile ayrıca analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11.

İYK'nin, MİO'yu yordama düzeyi (Çoklu regresyon analizi)

Değişkenler	B	SH	β	t	p
Sabit	11.045	2.182		5.06	<.001
İş Kariyer Memnuniyeti	.804	.159	.367	5.06	<.001
Genel İyi Olma	.999	.107	.466	9.35	<.001
İş Kontrol Edebilme	.396	.209	.113	1.90	0.058
Çalışma Koşulları	-.625	.227	-.186	-2.76	0.006
İş Yaşamında Stres	.338	.258	.047	1.31	0.191
Aile İş-Yaşam Dengesi	.343	.209	.090	1.64	0.102

R= 0.794 F_(6,324)=91.8R²=0.630 p<.001

Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 444-474.*

DOI. 10.51460/baebd.1442988



Çoklu regresyon analizi sonuçlarında, “iş kariyer memnuniyeti”, “genel iyi olma”, “iş kontrol edebilme”, “çalışma koşulları”, “iş yaşamında stres” ve “aile iş-yaşam dengesi” değişkenlerinin tümünün öğretmenlerin MİO düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı ($F_{(6,324)}=91.8$, $p<.001$, $R= 0.794$, $R^2=0.630$) ve değişkenliğin %63’ünü istatistiksel açıdan anlamlı şekilde açıkladığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

2020’de yaşanan Covid 19 sürecinin getirdiği korku ve belirsizlik, eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir. Bu süreçte öğretmenler, çok fazla bilgileri ve deneyimleri olmadan video konferans ve çevrimiçi öğrenme kaynaklarını kullanarak farklı çalışma yolları bulmak zorunda kalmışlardır. Bu yeni becerilerin kazanılması yanında, öğrenci motivasyonunu ve katılımını sağlamada ve çocukların gelişmeye devam edebilecekleri güvenli bir alan yaratmada da sorun yaşamışlardır (Connor ve diğ., 2022). Bu çalışmada, öğretmenlerin MİO düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen MİO’unun yüksek olması, bu süreç sonrası yaşadıkları korku, belirsizlik ve kaygı sürecinin sona erdiğini göstermektedir. Bazı araştırmacılar (Tang, 2018; Uysal, 2022; Yıldız, 2020; Taşçı, 2021) da öğretmenlerin MİO düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu bildirmiştir. Bunun aksine, Busfield (2012), ikinci dünya savaşından beri çeşitli batı ülkelerinde MİO düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin MİO düzeyleri beklenen ve istenilen bir sonuçtur. Ayrıca, MİO algıları yüksek olan öğretmenin bu durumu öğrencilerini ve öğretimini de olumlu anlamda etkileyecektir. Öğretmenlerin mental iyi oluşu, yaşam doyumu ve kişisel mutluluk ve pozitif psikolojik işlevsellik gibi faktörlerden etkilenir. Araştırmalar, öğretmenlerin okuldaki günlük deneyimlerini etkileyen okul iklimi de dâhil olmak üzere birçok faktörün öğretmen mental iyi oluşunu etkilediğini göstermektedir. Öğretmenler, başkalarıyla iyi kişilerarası ilişkiler kurabildiklerinde, özerklik ve yeterlilik duygusuna sahip olduklarında ve kişisel gelişim fırsatlarına sahip olduklarında pozitif psikolojik işlevsellik sergileyebilirler. Öğretmen eylemini sınırlamak, öğretmen performansını olumsuz yönde etkileyen öğretmen MİO’unun azalmasına neden olabilir. Olumsuz bir okul iklimi, öğretmenlerin okula devam etmemesine ve hatta işi bırakmasına yol açabilir (Glazzard ve Rose, 2019). Bu sebeple, sağlıklı bir eğitim- öğretim süreci ve ortamını sürdürürebilmek için öğretmen MİO’u önemli bir etkidir.

Araştırmanın önemli bir diğer sonucu da öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini yüksek seviyede algılamalarıdır. Demir (2019) benzer bir sonuca ulaşırken; Akman ve Akman (2017) öğretmenlerinin İYK düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sağlık sektöründe (Arslan, 2018; Çatak ve Bahçecik, 2015) yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin İYK’nin yüksek seviyede olması istenilen bir durumdur ve eğitim öğretim kalitesi açısından olumlu dönütleri olması beklenmektedir. Pandemi sürecinde mecburi olarak uygulanan evden çalışma ile esnek çalışma saatleri eğitim ortamlarına da girmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin iş ortamında yaşadıkları stres azalsa da iş yaşam dengesini sağlamak ve öğrencilerle iletişim kurmak zorlaşmıştır. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin yüksek olması; pandemi sonrası okula ve yüz yüze eğitime kavuşmanın getirdiği heyecan ve umut duygusu, pandemi sürecinde öğretmen verimliliğini olumsuz etkileyen evrak ve iş yüküne daha az maruz kalmak, okul imkânlarının yetersizliğinden daha az etkilenmek, okul yönetimi ile daha az ilişki kurmaktan kaynaklı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin yüksek düzeyde olmasının diğer sebepleri de iş yaşam dengesinin sağlanabilmiş olması, kadının çalışma hayatına daha çok dâhil olması sebebiyle toplumsal cinsiyet rollerinin azalan



etkisi, çalışan ailelerdeki iş-rol çatışmasının daha düşük olması, sosyal rollere uyum sağlamadaki başarı ve sosyal yabancılaşmanın aşılmış olması olarak sıralanabilir.

Bu çalışmada, kadın ve erkek öğretmenlerin MİO düzeylerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu konuda yürütülen birçok araştırma (Jamal, 1999 ; Kangal, 2013; Koç, 2017; Emre, 2019; Uzakgiden, 2019; Kılınçoğlu, 2020; Topaloğlu, 2020; Söner ve Eldeleklioğlu, 2022; Yakut ve Yakut, 2018; Uysal, 2022; Dinç, 2018; Bakar, 2018) bu sonucunu desteklerken, bazı araştırmalarda da (Siddique ve Arcy, 1984; Öztürk ve Çetinkaya 2015; Karaçam ve Pulur, 2017; Yılmam, 2019; Gürgan ve Gür, 2019; Yıldız, 2020; Durmaz, 2020; Aslan ve diğerleri, 2021; Erdil, 2018; Ryff ve Singer, 2008; Ryff, 1995; Cooper ve diğerleri, 1995; Öztürk ve Çetinkaya, 2015) kadın ve erkeklerin MİO düzeylerinin farklı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, evli öğretmenlerin MİO'unun da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kangal'ın (2013) çalışması da bu sonucu desteklemektedir. TÜİK (2022) verileri de evli olanların daha mutlu olduklarını göstermektedir. Evli olmanın bireylere maddi ve toplumsal destek sağladığı söylenebilir. Olumlu aile ilişkileri, kişiye ait olma, güven duygusu ve bağlılık hissi verir ve bu durum da bireylerin öznel iyi oluşlarını olumlu düzeyde etkiler. Evli öğretmenlerin MİO düzeylerinin daha yüksek olması özellikle pandemi sürecinde daha işlevsel sosyal ilişkilerde bulunmaları ve dolayısıyla yalnızlık hissini azalması ile açıklanabilir. Bunun aksine (Aslan ve diğerleri, 2021; Dinç, 2018) medeni durum ile MİO arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Öğretmenlerin MİO'u öğrenim düzeyi bakımından incelendiğinde; lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin MİO düzeylerinin, diğerlerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Bazı araştırmalar (Yıldız, 2020; Yılmam, 2019; Öztürk ve Çetinkaya, 2015; Kangal, 2013) da bu sonucu desteklemektedir. Kangal'ın (2013) çalışmasında, lisans ya da ön lisans mezunlarının daha az eğitilmiş insanlardan daha mutlu oldukları görülmüş ve Köylü'nün (2018) çalışması da bu sonucu desteklemiştir. Bu çalışma doğrultusunda lisansüstü eğitimin MİO'ya katkısının önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Maslow ve Rogers'ın kuramına göre birey potansiyelini en üst düzeyde kullandığında kendini üst düzeyde gerçekleştirmesinin mümkün olduğu görülmektedir. Bu da bireye yaşadığı olumsuzluklar karşısında dayanıklı olma, memnuniyet, mutluluk vb. getirerek kişinin MİO'sunu yükseltebilir. Ayrıca, yükseköğretime devam etme bireylerde gelirleri konusunda da fark yaratır. Lisansüstü mezunu yetişkinler diğerlerinden %88 oranında daha fazla aylık gelire sahiptir (Bir Bakışta Eğitim, 2022).

Öğretmenlerin mesleği isteyerek seçmelerinin MİO düzeyleri açısından farklılık yarattığı; mesleği bilinçli olarak seçen öğretmenlerin MİO düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksu (2020) da bu sonucu destekleyen sonuçlara; Kıyak (2022) ise mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin bireysel mutluluklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sağlık kurumunda yapılan benzer bir araştırmada, Oğuzberk ve Aydın (2009) mesleğini isteyerek seçenlerle rastlantı sonucu seçenler arasında anlamlı derecede farklılaşma saptamıştır. Bu sonuç literatürdeki bulgularla tutarlıdır. Bayram Sarıkaya'nın (2016) da öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmasında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmen haz duyduğu ve kendini mutlu eden işi yaparsa, memnuniyet ve yaşam doyumu düzeyi artar ve bu durum öğrencilerin de güven duygusu üzerinde olumlu gelişmeler yaratabilir. Bu bağlamda, sevdiği ve istediği işi yapan öğretmenlerin MİO'sunun yüksek olabileceği söylenebilir (Ryan ve Deci, 2001). Mesleği bilinçli olarak seçen öğretmenlerin MİO'unun yüksek olması, öğretmenlerin, düşük ücretlendirme, özlük hakları ve öğretmenlik meslek



kanunu gibi konulardaki sorunlara rağmen öğretmenlik mesleğini yapma konusundaki istekliliklerinden kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin MİO düzeylerine yönelik algılarının yaşlarına göre farklılaştığı görülmüştür. 20-40 yaş arası öğretmenlerin MİO düzeylerinin, 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerden düşük olduğu saptanmıştır. Kangal'ın (2013) çalışması da bu sonucu destekler niteliktedir. Yaşla ilgili bulgular iyi olmanın yaşla değiştiğini ve bu değişimin de U-sekinde olduğunu göstermiştir. Gençlikte ve yaşlılıkta mutluluk düzeyi ortalamanın üzerindedir ancak orta yaşlarda mutluluk düzeyi azalmaktadır. Ayrıca TÜİK, (2022) verilerine göre, 65 ve üzeri yaş grubu, 2020 yılında %57,7, 2021 yılında ise %56,2 ile en mutlu yaş grubu olmuştur. En mutsuz yaş grubu ise 2020 yılında %45,4 ile 35-44 yaş grubu iken; 2021 yılında %44,5 ile 18-24 yaş grubu olmuştur. Ancak, Selim (2008) yaş gruplarının mutluluk üzerinde olumsuz etkisi olduğunu; yaşlıların gençlerden daha mutsuz olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, öğretmenlerin MİO düzeylerine yönelik algılarının kıdem yıllarına göre de farklılaştığı görülmüştür. 0-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin MİO düzeylerinin, 16 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerden düşük olduğu saptanmıştır. Düzgün (2016) de benzer şekilde ortaokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin mutluluk üzerinde fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin İKY'nin cinsiyetlerine göre benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bazı çalışmalara (Vural, Eler ve Güzel, 2010; Koçoğlu ve Akın, 2009; Torlak ve Yavuzçehre, 2008; Castillion vd., 2005) göre kadınların yaşam kalitesi erkeklerden anlamlı derecede daha düşüktür, ancak bazı çalışmalar daha yüksek olduğunu (Gülmez, 2013), bazı çalışmalar ise cinsiyet değişkeni ile yaşam kalitesi arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir (Ergen vd., 2011; Avcı ve Pala, 2004, Akt. Aydıner Boylu ve Paçacıoğlu, 2016). Benzer bir şekilde, Hatipoğlu ve Zengin (2018), cinsiyet ve İYK arasında bir ilişki saptamamıştır. Ayrıca, bu çalışmayı destekler nitelikte, Demir (2019), Girgin ve Demir (2018) de öğretmenlerin İYK'sının cinsiyetlerine göre bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik ve Tabancalı (2012), cinsiyete göre erkek öğretmenlerin tükenmişliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Erkek öğretmenlerin mesleki beklentileri (ücret, statü vb.) ile yaptıkları işin tutarlı olmama olasılığı bu sonucu ortaya koymuş olabilir. Çoruk ve Çiçek (2017), erkek öğretmenlerin okul yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin İYK düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmadığı, ancak "iş yaşamında stres" alt boyutunda, sayısal branşın İYK düzeylerinin, diğerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. PISA 2018 raporuna göre, Türkiye matematik alanı sıralamasında 79 ülke arasında 42. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada yer almıştır. Türkiye fen alanı sıralamasında 79 ülke arasında 39. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almıştır (PISA, 2018). Bu durumda, ortaöğretim kademesinde sayısal derslerin öğretiminde öğretmenlerin diğer branşlara göre daha çok zorlandığı ve stres altında olduğu söylenebilir. Demir (2016) ve Çelik ve Tabancalı (2012) ise öğretmenlerinin İYK düzeyleri açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre incelendiğinde de bekâr öğretmenlerin İYK düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Demir (2019) de öğretmenlerin evli ve bekâr olmaları durumları göz önüne alındığında bekârların İYK'sının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gürel (2018), Aydıner Boylu ve Paçacıoğlu (2016) da medeni durumun yaşam kalitesini önemli ölçüde düşürdüğünü saptamıştır. Bayramoğlu'nun (2018) çalışması da evli ya da bekâr olmak, sahip olunan çocuk sayısı, kazanç ve işte kalma sürelerinin kadın akademisyenlerin iş yaşam dengesini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine, bazı çalışmalarda Boyaloğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 444-474.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 444-474.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 444-474.
Araştırma Makalesi / Research Paper

(Yaman, 2019; Öntürk, 2019; Çelik ve Tabancalı, 2012), öğretmenlerin medeni durumları açısından fark belirlenmezken, Girgin ve Demir'in (2018) çalışmasında, meslek lisesinde görevli evli öğretmenlerin daha olumsuz algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin İYK düzeylerine yönelik algılarının öğrenim düzeylerine göre farklılaştığı; lisansüstü mezunu öğretmenlerin İYK düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Herzberg'in iki faktör kuramına göre motivasyon faktörünün burada etkili olduğunu ve öğretmenlerin başarı, kariyer ve gelişimlerini arttırdıkça iş yaşam kalitelerinin de olumlu düzeyde arttığı söylenebilir. Girgin ve Demir (2018), Aydın Boylu ve Paçacıoğlu (2016) ile Demir'in (2016) çalışmaları da bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Dikmetaş (2006) ise, mevcut çalışmayı destekler nitelikte hastane personeli ile yaptığı araştırmasında; lise düzeyinde öğrenim görmüş olanların ilköğretim düzeyinde öğrenim görenlere göre İYK'sının daha olumlu olduğunu bulmuştur. Ancak bazı araştırmalar (Yaman, 2019; Demir, 2019; Çelik ve Tabancalı, 2012) da öğretmenlerin İYK düzeylerinin öğrenim düzeyine göre farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Öğretmenlerin İYK düzeylerinin mesleği isteyerek seçip seçmemelerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Yaman (2019) da benzer bir sonuca ulaşmıştır. İsteğiyle öğretmenlik mesleğini seçenler, mesleğin beraberinde getirdiği zorluklara karşı daha dayanıklı olup, bu zorluklara çözüm üretebilmekte ve mesleklerini sürdürmede daha istekli olabilmektedirler. Bu durumun öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin yaşam doyumu puanlarının yüksek olmasına yol açtığını düşünmektedir. Diğer yandan, mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin, başladıkları andan itibaren yeterli motivasyonu olmadığı için, mesleğin getirdiği zorluklara karşı daha hassas olduklarını ve bu durumun yaşam doyumlarını olumsuz etkilediği düşünmektedir.

Öğretmenlerin İYK düzeylerine yönelik algılarının kıdem yıllarına göre farklılaştığı . 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin İYK düzeylerinin, 25 yıldan fazla kıdeme sahip olanlardan düşük olduğu tespit edilmiştir. Girgin ve Demir (2018) ve Çelik ve Tabancalı'nın (2012) yaptığı çalışmalar araştırma ile paralellik göstermektedir. Çatak ve Bahçecik (2015) de çalışmayı destekler nitelikte, hemşirelerin kıdem yılının iş yaşam kalitesini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bunlardan farklı olarak, Yaman (2019), Hatipoğlu ve Zengin (2018) ile Demir (2019) ise öğretmenlerin İYK'sının meslekteki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında, öğretmenlerin İYK'sının yaş değişkenine göre de farklılaştığı; 20-40 yaş ve 41-50 yaş aralığında olan öğretmenler arasında genel iyi olma alt boyutu dışında, tüm alt boyutlarda bir farklılık olduğu görülmüştür. İş yaşam kalitesi genelinde ise 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin İYK düzeylerinin, 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin İYK düzeylerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca Demir (2016) yaş değişkenine baktığında meslek lisesi öğretmenlerinin İYK'sının iş ile ilgili stres yaşamama boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu saptamıştır. Araştırmada mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin 30 yaş ve sonrası kıdemli öğretmenlere göre stres seviyelerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Girgin ve Demir (2018) de benzer bir sonuca ulaşmıştır. Meslek lisesi öğretmenlerin İYK'sı yaşa göre değerlendirildiğinde stres yaşamama boyutunda anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerin 30 yaş ve sonrası kıdemli öğretmenlere göre stres seviyelerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bunun aksine, bazı araştırmalar (Yaman, 2019; Tezcan, 2011; Karataş, 2021; Azimi ve Akan, 2019; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Güler ve Çavuşoğlu, 2022; Çivilidağ, 2007; Çelik ve Tabancalı 2012) da öğretmenlerin yaşının İYK düzeylerinde fark yaratmadığını saptamışlardır.

Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 444-474.*

DOI. 10.51460/baebd.1442988



Araştırmaya katılan öğretmenlerin MİO ile İYK düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta seviyede bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin MİO düzeylerinin yüksek çıkması öğretmen İYK açısından olumlu sonuçlara sebep olacaktır ve öğrenci kazanımları konusunda olumlu dönütleri olacaktır. Yavuz ve Karaer (2020) psikolojik sağlık ve İYK arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu nedenle, okul ortamlarının fiziksel şartlarının iyileştirilmesinin, sağlıklı öğrenci-veli ve öğretmen ilişkisinin sağlanmasının, yönetim-öğretmen ilişkisinin sürekliliğinin, öğretmen ücretlerinin iyileştirilmesinin, öğretmenlerin kendini geliştirmesi için yeterli fırsatların sunulmasının, yaşanan çevrenin sosyal imkânlar doğrultusunda düzenlenmesinin ve ayrıca öğretmenlere okul ortamında yeterli psikolojik destek imkânı sunulmasının öğretmen mental iyi oluşunun geliştirilebilmesi açısından öncelikli olduğu öngörülmektedir. Öğretmenlere okulda psikolojik danışma eğitimi verilebilir. Öğretmenlik mesleğinin henüz ilk yıllarında olan öğretmenlerin MİO düzeylerinin düşük olması göz önünde bulundurulduğunda, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin psikolojik destek ve oryantasyona ihtiyaçları olduğu ve bu öğretmenlere zorluklarla nasıl başa çıkacaklarının anlatılması sürece katkı sağlayabilir. Öğretmenler yaş aldıkça deneyim kazanırlar. Bu doğrultuda mental iyi oluşlarının yüksek olması beklenebilir ancak yaş alma, işe alışma ve duyarsızlaşma faktörünü de beraberinde getirebilir. Kıdem yılı arttıkça sistemin çalışmasına alışma, örgüte alışma, mesleğe alışma ve problemlerle başa çıkma artar. Boş vermişlik emekliliğe yakın çıkar. Bununla beraber, iş yeri güvenliği ve rahatlığı sağlandığı takdirde öğretmenler kendilerini daha iyi ve daha güvende hissedecekleri için mental iyi oluşları yükselecek bu durum da doğrudan eğitim sürecini etkileyecektir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini göz önüne alındığında fiziksel ve güvelik ihtiyacı giderilemeyen öğretmenin bir üst basamağa geçebilmesi söz konusu değildir. Bu da yaptığı işten memnun olmayan ve verimliliği düşük bir öğretmen profilini yaratacaktır. Bu noktada, öğretmenlik mesleğinin itibarının geri verilmesi ve öğretmenlerin hak ettikleri ücretleri alabilmeleri gerekmektedir. Bir Bakışta Eğitim 2022 verilerine göre Türkiye'de göreve yeni başlayan öğretmenlerin maaşları, OECD ortalamasını büyük oranda tutmaktadır. Ancak, bir öğretmenin elde edebileceği en yüksek maaş konusuna gelindiğinde, Türkiye sıralamada sondan dördüncü olmaktadır. Eğitimin kalitesini arttırmada öncelikli adım, öğrencilerinin her bakımdan kendisini geliştirmesini amaç edinmiş öğretmenleri, kariyerlerinde ilerleme konusunda desteklemek ve bunun için uygun maaş düzenlemeleri yapmaktır (TEDMEM, 2022).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 444-474.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 444-474.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akar, H., & Üstüner, M. (2017). Turkish adaptation of work-related quality of life scale: Validity and reliability studies. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 159-176. <http://doi.org/10.17679/inuefd.302675>
- Akın, U. (2021). Küreselleşme ve okul. F. Nayır (Ed.), *Eğitimde örgütsel davranış* (s. 45-62), Anı Yayıncılık.
- Akman, Y., & Akman, G. İ. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algısının işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1491-1504. <http://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342971>
- Akram, M., Ilgan, A., Ozu, O., & Shah, A. A. (2017). Quality of school work life of public school teachers: cases from Turkey and Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 4 (29), 244-269. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1161481>
- Aksu, B. (2020). *Hemşirelerin örgütsel stres düzeyi ve psikolojik iyi oluşlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing?. *Centre for Education Policy and Equalising Opportunities (CEPEO)*, Working Paper, 1(20), 1-20. <https://repec-cepeo.ucl.ac.uk/cepeow/old-style/cepeowp20-15.pdf>
- Arslan, I. (2018). *Sağlık çalışanlarında iş yaşam kalitesinin iş performansı üzerine etkisinde örgütsel desteğin aracılık rolü* (Doktora Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, S., Ertürk, A., Arutay, Ö., Ardiç, M., & Sonkur, A. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kahta İlçesi örneği. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1 (1), 99-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2112312>
- Aulen, M. A., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, K. M. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
- Avcı, K., & Pala, K. (2004). Uludağ üniversitesi tıp fakültesinde çalışan araştırma görevlisi ve uzman doktorların yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 81- 85. <https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/502f2cc5-8428-4127-9fa0-30f4927e4a2b/content>
- Avşaroğlu, S., Deniz, M., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1723714>
- Aydiner Boylu, A., & Paçacıoğlu, B. (2016). Yaşam kalitesi göstergeleri. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 8 (15), 137-150. <http://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.266011>
- Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3 (2), 126-138 <http://doi.org/10.32960/uead.559025>
- Bakar, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi: Kastamonu ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Baluyos, G. R., Rivera, H. L., & Baluyos, E. L. (2019) Teachers' job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 206-221. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015>
- Bayramoğlu, G. (2018). İş/aile sınırı teorisi bağlamında kadın akademisyenlerin iş/yaşam dengesinin sağlanmasına yönelik bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (68), 1722-1744. <http://doi.org/10.17755/esosder.433355>
- Besser, A., Lotem, S., & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: Implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice*. 36 (2), 291.e9-291.e16. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.05.028>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 444-474.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 444-474.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Bharathi, S. P., Kumar, S. N., & Umaselvi, M. (2011). Quality of work life: perception of college teachers. *Indian Journal of Commerce & Management Studies*, 11 (1), 47-65. <https://ijcms.in/index.php/ijcms/article/view/29/22>
- Bhavani, M., & Jegadeeshwaran, M. (2022). Job satisfaction and quality of work life – a case study of women teachers in higher education. *SDMIMD Journal of Management*, 5 (2), 1-12. <https://doi.org/10.15533/sdm/2014/v5i2/54567>
- Bircan, N. (2014). *Stresin hemşirelerde çalışma yaşam kalitesine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Busfield, J. (2012). Challenging claims that mental illness has been increasing and mental well-being declining. *Social Science & Medicine*, 75(3), 581-8. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.02.053>.
- Castillion, P. G., Sendio, A. R., Baneges, J. R., Garcia, E.L., & Rodriguez-Artalejo, F. (2005). Differences in quality of life women and men in the older population of Spain. *Social Science & Medicine*, 60, 1229-1240. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.07.003>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th Edition). London: Routledge Falmer. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>
- Connor, C., Valliere, N. D., Warwick, J., Stewart-Brown, S., & Thompson, A. (2022). The COV-ED Survey: exploring the impact of learning and teaching from home on parent/carers' and teachers' mental health and wellbeing during COVID-19 lockdown. *BMC Public Health*, 22 (889), 2-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13305-7>
- Cooper, H., Okamura, L., & McNeil, P. (1995). Situation and personality correlates of psychological well-being: Social activity and personal control, *Journal of Research in Personality*, 29 (4), 395-417. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1995.1023>
- Çatak, T., & Bahçecik, N. (2015). Hemşirelerin iş yaşamı kalitesi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 5 (2) , 85-95. <https://dergipark.org.tr/en/pub/clinexphealthsci/issue/17864/187337>
- Çelik, K., & Tabancalı, E. (2012). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş/çalışma yaşam kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 31-38. <https://hdl.handle.net/11499/42149>
- Çivilidağ, A. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik taciz ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 129-144. https://scholar.google.com.tr/scholar?cluster=17525703121275272027&hl=tr&as_sdt=0,5
- Çobanoğlu, F. (2021). Okulda stresi azaltmak. F. Nayır (Ed.), *Eğitimde Örgütsel Davranış* (s. 299-317), Anı Yayıncılık.
- Çoruk, A., & Çiçek, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1838>
- Damásio, F. B., Pimenteira de Melo, L. R., & Pereira da Silva, J. (2013). Meaning in life, psychological well-being and quality of life in teachers. *Paidéia*, 23 (54), 73-82. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201309>
- Dedeoğlu, T., Özdevecioğlu, M., & Oflazer, S. (2015). Örgütlerde işe gömülmüşlüğü (job embeddedness) çalışanların iş ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisi: İyimserliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 47, 135-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/282810>
- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Malatya.
- Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, İ., & Akın, A. (2015). Ruh sağlığı sürekliliği kısa formu'nun geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48 (1), 49-64. <https://research.ebsco.com/c/journals/viewer/pdf/gl7mwxfauz>

Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 444-474.
DOI. 10.51460/baebd.1442988



- Demirtaş, A. S., Baytemir, K., & Güllü, A. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umut ve mental iyi oluş: Yapılandırmacı düşünmenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 317-331. <http://doi.org/10.17860/mersinefd.354636>
- Devinen, İ., Sönmez, M., & Çim, D. (2023). Eğitim örgütlerinde iş yaşam kalitesi. S. Girgin (Ed.), *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları ve Yönetimi* (s. 65-72). İstanbul: Efe Akademi Yayınları
- Dikmetaş, E. (2006). Hastane personelinin çalışma/iş yaşam kalitesine yönelik bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 169-182. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50299>
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*, (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Emre, M. (2019). *Psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin iyi oluşlarının iş yerindeki stres kaynaklarına çalışma yaşamı kalitelerine ve yaşam stillerine göre yordanması* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdil, R. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ergen, A., Tanrıverdi, O., Kumbasar, A., Arslan, E., & Atmaca, D. (2011). Sağlık personelinin yaşam kalitesi üzerine kesitsel bir çalışma. *Haseki Tıp Bülteni*, 49, 14-19. <https://research.ebsco.com/c/jxslxs/viewer/pdf/kudz3mkucz>
- Ertürk, R. (2022). The effect of teachers' quality of work life on job satisfaction and turnover intentions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9 (1), 191-203. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1022519>
- Falki, S., & Khatoon, F. (2016). Friendship and psychological well-being. *International Journal of Indian Psychology*, 4 (1), 77-125. <http://doi.org/10.25215/0401.073>
- Fernandes, H. M., & Maria da Rocha, V. (2008). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teachers. *Brazilian Journal of Psychiatry*. 31 (1), 15-20. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462009000100005>
- Fitchett, P. G., McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Eyal, M., Playfair, E. C., & Dillard, J. B. (2019). Examining teacher stress-vulnerability in the US secondary school context. *Educational Review*, 73 (2), 170-193. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1619521>
- Fraser, H., Draper, J., & Taylor, W. (1998). The Quality of teachers' professional lives: teachers and job satisfaction. *Evaluation & Research in Education*, 12 (2), 61-71, <http://doi.org/10.1080/09500799808666932>
- George, D., & Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update*. (3. Baskı). Allyn and Bacon.
- Girgin, S., & Demir, T. (2018). Meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3 (1), 12-24. <http://doi.org/10.21733/ibad.2161>
- Glazzard, J., & Rose, A. (2019). The impact of teacher well-being and mental health on pupil progress in primary schools. *Journal of Public Mental Health*, 19 (4), 349-357. <http://doi.org/10.1108/JPMH-02-2019-0023>
- Güler, C., & Çavuşoğlu, S. B. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyum ve iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişki. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 18-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/comusbd/issue/72541/1151496>
- Gürel, P. A. (2018). İş-yaşam dengesini sağlayan faktörlerin kadın akademisyenler için belirlenmesi: Lojistik regresyon analizi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 1, 31-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iukad/issue/36807/419212>



- Gürkan, U., & Gür, S. (2019). Genç yetişkinlerde mental iyi oluş düzeyinin depresyonla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (6), 516-536. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/47256/595921>
- Gürses, A. P., & Carayon, P. (2009). Exploring performance obstacles of intensive care nurses. *Applied Ergonomics*, 40 (3), 509-518. <http://doi.org/10.1016/j.apergo.2008.09.003>
- Hall-Kenyon, M. K., Bullough, V.R., MacKay, L. K., & Marshall, E. E. (2013). Preschool teacher well-being: a review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42, 153–162. <http://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Hatipoğlu, Z., & Zengin, A. A. (2018). Algılanan liderlik stiline iş yaşam kalitesi üzerine etkisi: X ve y kuşakları arası karşılaştırma. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 400-421. <http://doi.org/10.29106/fesa.411877>
- Heizomi, H., Allahverdipour, H., Jafarabadi, A. M., & Safaian, A. (2015). Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 16, 55–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ajp.2015.05.037>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 74 (78), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
- Hindman, A., & Bustamante, A. (2019). Understanding well-being among teachers in early childhood settings: Challenges, supports, and implications for children's development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.03.005>
- Hong, K. S., Tan, K. W., & Bujang, S. (2010). Relationship between work life quality of teachers with work commitment, stress and satisfaction: a study in Kuching, Sarawak, Malaysia. *Sains Humanika*, 52(1). <https://doi.org/10.11113/sh.v52n1.255>
- Horn, V. E. J., Taris, W. T., Schaufeli, B. W., & Schreurs, J.G.P. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1, 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Ishak, D. I. S., Razak, A. N., Hussin, H., Daud, F. S. N., & Ishak, S. A. (2018). A literature review on quality teacher's working life. *MATEC Web of Conferences*, 150, 05094. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815005094>
- Jamal, M. (1999). Job stress and employee well-being: a cross-cultural empirical study. *Stress Medicine*, 15, 153-158. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1700\(199907\)15:3<153::AID-SMI809>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1700(199907)15:3<153::AID-SMI809>3.0.CO;2-0)
- Jerrim, J., Sam Sims, S., Taylor, H., & Allen, R. (2021). Has the mental health and wellbeing of teachers in England changed over time? New evidence from three datasets, *Oxford Review of Education*, 47 (6), 805-825. <http://doi.org/10.1080/03054985.2021.1902795>
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve türk hanehalkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (44), 214-233. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6158/82771>
- Karaçam, A., & Pulur, A. (2017). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algısı, akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 1-22. <http://doi.org/10.29065/usakead.287684>
- Karakose, T., Ozdemir, Y. T., Papadakis, S., Yirci, R., Ozkayran, E. S., & Polat, H. (2022). Investigating the relationships between covid-19 quality of life, loneliness, happiness, and internet addiction among k-12 teachers and school administrators—a structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19 (3), 1052. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031052>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (35. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, İ. (2021). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bayburt ve Erzurum illeri örneği. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 480-499. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/67938/1038458>
- Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 444-474.
DOI. 10.51460/baebd.1442988



- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin türkçe formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115. <https://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/warwick-edinburgh-mental-iyi-olus-olcegi-toad.pdf>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Keyes, C. L. M. (2017). Why Flourishing? D. W. Harvard (Ed.), *Well Being and Higher Education. A Strategy For Change and the Realization of Education's Greater Purposes* (pp. 99-107). R Street NW, Washington, DC.
- Keyes, C. L., Dhingra, S. S., & Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk mental illness. *American Journal of Public Health*, 100 (12), 2366-2371. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245>
- Keyes, C. L. M., & Westerhof, G. J. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development*, 7(2), 110-119. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y>
- Kılınçoğlu, B. (2020). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile mental iyi oluşun incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıyak, Ç. (2022). *Öğretmenlerin meslek statü algıları ile işteki mutlulukları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E., & Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, 78, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.002>
- Kobau, R., Seligman, M. E., Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D., & Thompson, W. (2011). Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. *American Journal of Public Health*, 101(8), e1-e9. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.300083>
- Koç, M. (2017). *Hacettepe Üniversitesi'nde çalışan araştırma görevlilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordanması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçoğlu, D., & Akin, B. (2009). Sosyoekonomik eşitsizliklerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve yaşam kalitesi ile ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(4), 145-154.
- Köylü, D. (2018). *Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluşla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kuday, N. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji kaynaklı strese ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Kyriacou C. (2001). Teacher stress: Directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27-35, <http://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., Klooster, P. M. & Keyes, C. L. M. (2010). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum-short form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67, 99-110. <https://doi.org/10.1002/jclp.20741>
- Louis, S. K. (1998). Effects of Teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (1), 1-27. <http://doi.org/10.1080/0924345980090101>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803– 855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Martel, J., & Dupuis, G. (2006). Quality of work life: theoretical and methodological problems, and measuring instrument. *Social Indicators Research*. 77, 333-368. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-5368-4>
- Nair, S. S. G. (2013). A study on the effect of quality of work life (qwl) on organizational citizenship behavior (ocb) – with special reference to college teachers in Thrissur District, Kerala. *Integral Review- A Journal of Management*, 6 (1), 34 – 46. <https://research.ebsco.com/c/jslx/s/viewer/pdf/uncunsu63f>
- Oğuzberk, M., & Aydın, A. (2009). Ruh sağlığı çalışanlarında tükenmişlik. *Klinik Psikiyatri*, 11, 167-179. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_11_4_167_179.pdf
- Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 444-474.
DOI. 10.51460/baebd.1442988



- Öntürk, Y. (2019). *Akademisyenlere yönelik mobbing davranışları ile iş yaşam kalitesi ilişkisinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Öztürk, A., & Çetinkaya, S. R. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 335-356. <http://doi.org/10.15285/ebd.98899>
- Peelea, M., & Wolf, S. (2020). Quarterly depressive and anxiety symptoms in early childhood education teachers: Relations to professional well-being and absenteeism. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 275–283. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.008>
- PISA 2018 Results (2018). PISA. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Price, D., & McCallum, F. (2015). Ecological influences on teachers' well-being and "fitness". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 43(3), 195-209, <http://doi.org/10.1080/1359866X.2014.932329>
- Rasheed, N., Fatima, I., & Tariq, O. (2022). University students' mental well-being during COVID-19 pandemic: The mediating role of resilience between meaning in life and mental well-being. *Acta Psychologica*, 227, 103618. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103618>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069– 1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Sharrocks, L. (2014). School staff perceptions of well-being and experience of an intervention to promote well-being. *Educational Psychology in Practice*, 30 (1), 19-36. <http://doi.org/10.1080/02667363.2013.868787>
- Siddique, C. M., & D'Arcy, C. (1984). Adolescence, stress, and psychological well-being. *J Youth Adolescence*, 13, 459–473. <https://doi.org/10.1007/BF02088593>
- Skaalvik, M. E., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*. 2, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Söner, O., & Eldelekioglu, J. (2022). Öğretmenlerde mental iyi oluşun yordayıcısı olarak ahlaki çözülme ve öz-yeterlilik. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(2), 1–28. <https://doi.org/10.58433/opdd.1076100>
- Springer, W. K. & Hauser, M. R. (2006). An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research*, 35, 1080–1102. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.07.004>.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective wellbeing (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.001>
- Taşçı, E. (2021). *Öğretmenlerin değer yönelimleri ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- TEDMEM (2022). *Bir Bakışta Eğitim*. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/bir-bakista-egitim-2022>
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S. Parkinson, J., Secker, J. & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 1-13. 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Tezcan, T. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 444-474.
DOI. 10.51460/baebd.1442988



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 444-474.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 444-474.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Tonyalı, B. (2020). Duygusal zeka ve örgütsel desteğin iş yaşam kalitesi ve iş sonuçlarına etkisi: eğitim sektörü çalışanları üzerine bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Topaloğlu, M. (2020). Eğitimde dijital dönüşüm: mobil öğrenmenin mental iyi oluş düzeyi açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (1), 65-78. <http://doi.org/10.26468/trakyasobed.492918>
- Torlak, S. E., & Yavuzçehre, P. S. (2008). Denizli Kent Yoksullarının Yaşam Kalitesi Üzerine Bir İnceleme. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 17 (2), 23-44.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (17 Şubat 2022). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2021-45832>
- Uysal, F. (2022). *Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- Uysal, İ., & Kılıç, A. F. (2022). Normal distribution dilemma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>
- Uzakgiden, M. A. (2019). *Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öz-yeterlik inançları ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). The work related quality of life scale for healthcare workers. *Journal of Clinical Nursing*, 3 (60), 325-33. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04409.x>
- Vural, Ö., Eler, S., & Atalay Güzel, N. (2010). Masa başı çalışanlarda fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesi ilişkisi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 69-75. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000178
- Yakut, S., & Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Turkish Studies Social Sciences*, 13 (18), 1357-1376. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13883>
- Yalçın, S., Yıldırım, İ., & Akan, D. (2016). Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224. <http://doi.org/10.17556/jef.49471>
- Yaman, Z. B. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yavuz, A., & Karaer, M. (2020). Psikolojik sağlık ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki üzerine ampirik bir çalışma. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6 (33), 1940-1950. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.451>
- Yıldız, B. (2020). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile erteleme davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Yılmam, B. (2019). *Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın öznel iyi oluş üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Walsh, D. S., Harel-Fisch, Y., & Fogel-Grinvald, H. (2010). Parents, teachers, and peer relations as predictors of risk behaviors and mental well-being among immigrant and Israeli born adolescents. *Social Science & Medicine*, 70, 976-984. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.12.010>
- Walton, R. E. (1973). Quality of working life: what is it. *Sloan Management Review*, 15(1), 11-21.
- White, J. (2020). Supporting teachers' mental health and wellbeing: Evidence Review. Edinburgh: NHS Health Scotland, 1-27. <https://www.healthscotland.scot/media/2951/supporting-teachers-mental-health-and-wellbeing-english-feb2020.pdf>
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>
- World Health Organization. (2005). *Atlas: Child and adolescent mental health resources*. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9241563044>

Boyalıoğlu, Ş. ve Çobanoğlu, F. (X). Öğretmenlerin mental iyi oluş ve iş yaşam kalitesi düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 444-474.
DOI. 10.51460/baedb.1442988



Lisansüstü Çalışmalara Konu Olan Düşünme Türlerinin Sınıflandırılması

Classification of the Types of Thinking as Subjects of Postgraduate Studies

Sayfa | 475

Ahmet KESİCİ , Dr., Öğretmen, ahmetkesici@yahoo.com

Geliş tarihi - Received: 20 Şubat 2024
Kabul tarihi - Accepted: 17 Nisan 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Öz. Düşünebilme yetisi, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Bu yeti; insanları dünyaya egemen olmaya, rahat ve konforlu bir yaşam sürdürmeye motive ve imkân sağlar. Düşünmenin insana sağladığı bu gücün farkında olan araştırmacılar düşünmenin anlaşılması, geliştirilmesi, etkili bir şekilde kullanılması ve öğretilmesi amacıyla yoğun bir çaba harcamaktadırlar. Bu çabaların sonucu olarak düşünmenin değişik yönlerine vurgu yapan ve farklı kavramlarla ifade edilen düşünme türlerini literatüre kazandırmışlardır. Bu araştırmanın amacı, düşünmeyi konu alan lisansüstü çalışmalardan hareketle düşünme türlerini inceleyip sınıflandırmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilen bu araştırmanın verileri doküman incelenmesi metodu ile toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi tarafından yayınlanan ve başlığında “düşünme” kelimesi geçen 49 düşünme türü araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan düşünme türleri genel hatlarıyla belirlenmiş ve benzerlik esasına göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda düşünme türlerini sınıflandırmak amacıyla 9 kategori oluşturulmuştur. Düşünme türlerini sınıflandırmak amacıyla oluşturulan kategoriler; düşünme yaklaşımı, disiplin temelli düşünme, düşünmeyi düşünme, gelişimsel düşünme, çözümsel düşünme, duyuş içerikli düşünme, sanatsal düşünme, taktiksel düşünme ve problemlili düşünme olarak adlandırılmıştır. Araştırmada problemlili düşünme kategorisinde yer alan düşünme türlerinin insanda olumsuz durumlara neden olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer kategorilerde yer alan düşünme türlerinin ise anlama, değerlendirme, geliştirme, çözüme ve üretme amacıyla gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, Düşünce, Düşünme Türleri, Sınıflandırma.

Abstract. Thinking ability is the most important feature that distinguishes human beings from other species. This ability enables human beings to have control over the world and motivates them to maintain a comfortable life. Therefore, researchers put efforts into providing insights into this ability. As a consequence of these efforts, the types of thinking, which emphasize the different aspects of thinking and are expressed through different concepts, have been introduced into literature. The aim of this study is to examine and classify thinking types based on postgraduate studies on thinking. The research design was a case study of a qualitative method in which data was collected in terms of document review. For this reason, 49 thinking types which appeared as the term “thinking” in the titles of conducted studies published by National Thesis Center, Council of Higher Education were selected within the scope of this study. The types of thinking were evaluated in general terms and classified according to their similarities. There emerged 9 categories of thinking types after the analysis. The emergent categories were namely; thinking approach, disciplinary thinking, thinking of thinking, developmental thinking, analytical thinking, thinking with affective content, artistic thinking, tactical thinking and problematic thinking. It can be concluded that the types of thinking in the category of problematic thinking can cause negative things in people. And, the types of thinking in other categories are performed for understanding, evaluating, developing, solving and producing.

Keywords: Thinking, Thought, Thinking Types, Classification.



Extended Abstract

Introduction. People, who know that thinking is an effective power, put so much effort into improving their thinking skills and understanding about how they can use this ability in an effective way. As a result, lots of thinking ways indicate the special aspect of thinking and a lot of different names, which are conceptualized for thinking skills, come to the forefront. This study aims to classify the types of thinking, according to their similarities. For this reason, this study might contribute to better and complete comprehension of the potentiality of thinking competence, its limitations as well as differing aspects.

Method. In this case study, data were collected by the method of document review. For this reason, 49 types of thinking with the word "thinking" in the title of the thesis published by the National Thesis Centre of the Presidency of the Council of Higher Education were included in the research. Features of thinking types in the scope of the research were investigated, and similar categories were created according to the comparison of every thinking type with their similarities to other counterparts.

Findings. In this study, 49 types of thinking were classified into 9 categories according to their similarities.

The thinking approach category includes logical thinking, abstract thinking, analytical thinking, dialectic thinking, holistic thinking, meaningful reasonable thinking, informal thinking and analogical thinking as well as theoretical thinking. Their most distinctive feature is that they are the types of thinking that are used by the mental skills appropriate to the structure of the event or the situation that is the subject of the problem. Thinking types in this category, which reflect the cognitive abilities of the mind, can be regarded as tools of thinking. The **discipline-oriented thinking** category has three sub-categories. The first category which is regarded as *special thinking for the computer sciences discipline* consists of algorithmic thinking and computational thinking which are compatible with cognitive system processes. The second category which is regarded as *special thinking for the math discipline* consists of mathematical thinking, algebraic thinking, geometrical thinking, spatial thinking, proportional thinking, contingent thinking and statistical thinking types. The third category which is regarded as *special thinking for history- geography* discipline consists of spatial thinking and geographical thinking types. The common features of thinking types in this category are that they are thinking skills which take into account the place and time factors to solve the problems of history-geography disciplines. The **thinking of thinking** category includes critical thinking, reflective thinking, metacognitive thinking and scientific thinking. The similar features of thinking types of this category are that they are types of thinking which are finding the best options, improving the thinking skills, and checking its correctness. The **developmental thinking** category includes strategic thinking, innovative thinking, and enterprising thinking. The thinking types in this category are renewal, survival and development. **Analytical thinking** consists of lateral thinking, constructivist thinking, problem solving thinking, and flexible thinking, which are the types of thinking aimed at finding alternatives and the best solutions for the problems. The **affective content thinking** category includes attentive thinking, intuitional thinking, positive thinking, cognitive thinking and empathetic thinking. Their similar feature



is that perceptions and senses are effectively related to affective skills besides cognitive skills in the thinking process. The **artistic thinking** category includes design thinking, visual thinking, creative thinking, and semiological thinking. Their similar feature is authenticity and imagining. Moreover, it can be said that culturally sensitive and aesthetic concerns become prominent as an important element in these types of thinking. The **actical thinking** category includes six thinking hats, thinking aloud, and open-ended thinking. Their similar feature is that the way of thinking has a certain form for thinking. The **problematic thinking** category includes rumination thinking, automatic thinking, sceptical thinking, and dualistic thinking. Their similar feature is that they are thinking types which are related to things that affect individuals negatively and belong to the fields of psychology and psychiatry.

Discussion and Conclusions. While the classification underscores similar features of thinking types within each category, defining clear boundaries between categories is not possible. It was concluded in the study that the types of thinking under the thinking approach category are mostly related to comprehension. Moreover, thinking types in disciplinary thinking themes are related to subject based comprehension ability. The type under thinking of thinking is about evaluation and under developmental thinking category is about improvement. The ones under the cover of analytical thinking type were about problem solving and under the artistic thinking category was productivity. Therefore, it has been concluded that thinking occurs for the purpose of understanding, evaluating, developing, solving and producing. Based on the finding that thinking is done for the purpose of understanding, evaluating, developing, solving and producing, concrete, clear and measurable goals can be determined to improve thinking skills in planned education. Programs and course materials prepared for educational purposes can be evaluated by taking these purposes of thinking into consideration. The types of thinking examined within the scope of the research can be defined as higher-level thinking types because they require higher-level thinking skills. Researchers may be advised to use the classifications obtained as a result of the study.



Giriş

Düşünmek, insanların sahip olduğu en önemli becerilerdendir. Oldukça karmaşık bir beceri olan düşünme; genel olarak kişinin fiziksel, psikolojik ve bilişsel dengesini bozan durumları gidermek amacıyla zihninde gerçekleştirdiği hatırlama, analiz, değerlendirme, karşılaştırma, tahmin, sentez, genelleme, soyutlama ve akıl yürütme gibi işlemler sonucu “düşünce” olarak adlandırılan ürünleri elde etme süreci olarak tanımlanabilir (Kesici, 2023; Baysal, Çarıkçı & Yaşar, 2016; Ersoy & Başer, 2013). Düşünmek; göz önüne getirmek, akıldan geçirmek, akıl etmek, zihinde arayıp bulmak, öngörüle bulmak, tahmin etmek, tasarlamak ve bir sonuca varmak için bilgileri incelemek, karşılaştırmak, ilişkileri keşfedip düşünce üretmek gibi insan zihninin sahip olduğu yetilere vurgu yapan bir kavramdır (Türk Dil Kurumu, 2023).

Tarihin eski dönemlerinden itibaren açıklanmaya çalışılan düşünmeyi Platon, bireyin doğuştan sahip olduğu bilgileri hatırlama süreci şeklinde tanımlamışlardır. Bacon, Hume ve Locke gibi deneysel yollarla gerçekliğin belirlenebileceği görüşündeki düşünürler, düşünmeyi bir olay ya da olgu hakkında sistematik bir şekilde toplanan verilerin tümevarım yöntemi ile bütünleştirilmesi süreci olarak açıklamışlardır. Wittgenstein ve Dewey, deneyimin düşünme üzerinde etkisine vurgu yaparak düşünmeyi deneyimlere dayalı bilgi inşa etme süreci olarak tanımlamışlardır (Çakır, 2013). Lipman (2003) ise düşünmeyi bağlantıları bulma veya oluşturma amacıyla gerçekleştirilen bilinçli bir eylem olarak açıklamıştır.

Düşünme, bireylere istendik bilgi, beceri ve duygu kazandırma amacı güden eğitimde (Ertürk, 1994) geliştirilmesi istenen bir beceridir. Planlı eğitimin yapıldığı okullarda disiplin öğretimi gerçekleştirilir. Disiplinler, kendi alanlarına giren konuları incelemek ve araştırmak amacıyla belli kavramlara ve düşünme sistematığına sahiptirler. Okullarda gerçekleştirilen disiplin öğretiminin amacı, öğrencilere çevrelerindeki olay ve olguları anlama ve açıklamada ilgili disiplinin bakış açısı ve düşünme yollarını kullanma becerisi ve alışkanlığı kazandırmaktır (Nosich, 2016). Günümüzde özellikle küreselleşme ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, insanların yeni ve karmaşık problemlerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Ancak bu problemlerin üstesinden gelebilmek için sadece okullarda verilen disiplin öğretiminin yeterli olmadığı açıktır (Kesici, 2021). Günümüzde karşılaşılan sorunların çözümü için disiplin öğretiminin yanında sosyal, psikolojik ve kültürel dinamikler ile değişim, dönüşüm, çevre, estetik ve etik gibi unsurları göz önünde bulunduran düşünme becerilerine ihtiyaç vardır. Düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla Lipman (2003) tarafından geliştirilen çocuklar için felsefe öğrenme modeli oldukça dikkat çekicidir. Ayrıca ülkemizde de düşünme eğitimi konulu çeşitli modeller üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Lipman'ın çocuklar için felsefe öğrenme modeline özenli düşünmenin eklenmesi ile oluşturulan dört katlı düşünme (Kızıltan, 2021), felsefe düşünme (Ünal, 2021), etkili düşünme (Sarmaşık Kaya, 2018) ve mantıklı düşünme (Başarer, 2019) gibi çalışmalar günümüz ihtiyaçlarına uygun düşünme becerilerini geliştirilmeye yönelik çabalar olarak değerlendirilebilir.

Düşünmenin etkili bir güç olduğunun farkında olan insanlar, düşünme becerilerini geliştirmek ve bu beceriyi en etkili şekilde nasıl kullanabilecekleri üzerinde yoğun bir çaba içinde olmuşlardır. Bu çabanın bir sonucu olarak düşünme ile ilgi büyük bir yazının oluştuğu görülmektedir. Literatürde Kesici, A. (2024). Lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türlerinin sınıflandırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 475-505.*
DOI. 10.51460/baed.1440632



düşünme eyleminin farklı yönlerine odaklanan çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır. Düşünmenin özel bir yönünü vurgulayan ve çeşitli adlarla kavramsallaştırılan birçok düşünme türü ortaya çıkmıştır. Düşünme türleri ile ilgili yazında üst düzey düşünme ve alt düzey düşünme şeklinde bir sınıflandırmanın kabul gördüğü görülmektedir. Bu sınıflandırmada Bloom'un eğitsel hedeflerin taksonomisinde bilişsel alana yönelik sınıflandırmanın etkili olduğu belirtilmiştir (Saifer, 2018; Güneş, 2021). Buna göre analiz, yaratma ve değerlendirme becerileri üst düzey düşünme becerileri; hatırlama, anlama ve uygulama becerileri ise alt düzey düşünme becerileri olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle ayrıştırma, örgütlenme, irdeleme, değerlendirme, eleştirme, yaratma, planlama, üretme gibi bir ya da birkaç beceri gerektiren düşünme türleri üst düzey düşünme türleri olarak nitelendirilmektedir (Söylemez, 2018; Yılmaz, 2021; Güneş, 2021; Başarar, 2019; Çakır, 2013). Literatürde üst düzey düşünme olarak nitelendirilen düşünme türleri üzerine yoğun bir ilginin olduğu gözlenmektedir. Uluslararası birçok kuruluş, zamanın değişen koşullarına bağlı olarak 21. yüzyılda meslekte ve yaşamda başarılı olabilmek için geliştirilmesi gerekli görülen beceriler arasında çeşitli düşünme becerilerine yer vermektedirler (Erten, 2022). Üst düzey düşünme becerilerinin 21. yüzyıl becerileri arasında sayılması araştırmacıların üst düzey düşünme olarak nitelendirilen düşünme türlerini daha çok araştırmaya yöneltmiş olabilir. Bu durum olumlu ve memnuniyet verici bir durumdur. Ancak düşünme bilişsel bir fonksiyon olmanın yanında sosyal ve duygusal faktörlerden etkilenen ve bireyi duygusal ve sosyal olarak etkileyen çok boyutlu bir eylemdir. Bu nedenle sadece belirli düşünme türlerine odaklanmak düşünmeyi daha iyi anlamayı ve bu beceriyi daha etkili şekilde geliştirmeyi kısıtlayabilir. Dolayısıyla düşünme türlerinin bütünsel bir bakış açısıyla incelenip sınıflandırılması, düşünmenin imkân ve sınırlılığının anlaşılması ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sınıflandırma; bilimsel metotlar kullanılarak bilgiye ulaşma, bilgi üretme ve problem çözme becerileri olarak tanımlanan bilimsel düşünme süreçlerinin en temel becerilerinden biridir (Elmacı, 2017; Şahin & Erdemir, 2016). Kriterlere göre karşılaştırmaya dayalı olan sınıflandırma, benzer özelliklere sahip olanların bir araya getirilmesi, farklı özelliklere sahip olanların de ayrılmasıdır (Elmacı, 2017). Sınıflandırma; olgunun tanınması, isimlendirilmesi ve ilişkilendirilmesi şeklinde gerçekleştirilir. Böylece olguları benzerliklerine göre sınıflandıran yapısal bir çerçeve oluşturulur. Bu yapısal çerçevede aynı grup içindeki olguların benzerliği ve gruplar arasındaki farklılaşma en fazladır (Şahin & Erdemir, 2016). Bu bağlamda bu araştırma; lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türlerini inceleyip benzerliklerine göre sınıflandırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaca dayalı olarak araştırmada; lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türleri nelerdir? Lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türlerinin benzer özellikleri nelerdir? Düşünme türleri, benzerliklerine dayalı olarak sistematik bir düzende sınıflandırılabilir mi? Sorularına cevaplar aranmıştır. Düşünme türlerinin benzer ve farklı yönlerini belirleyerek düşünme eyleminin daha iyi anlaşılması, imkân ve sınırlılıklarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Düşünme becerisinin günümüzde her alanda yaşanan değişim ve dönüşümlere uyum sağlamada etkili olarak görülmesi, düşünme becerisinin geliştirilmesi konusuna büyük bir ilgiye neden olmaktadır. Dolayısıyla düşünme türlerinin tümünün sistemli bir düzende sunulması düşünme becerisine ilgi duyan araştırmacılara fayda sağlayabilir.



Yöntem

Araştırmanın modeli

Düşünme türlerini bütünsel ve derinlemesine incelenip sınıflandırmayı amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, bir olgunun gerçekliği içinde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanmasıdır (Yin, 2014). Bir durumun kendi sınırları içinde bütünsel bir yaklaşımla incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen durum çalışması, araştırmacının kontrolü dışında devam eden güncel durumlara ilişkin bilgiler sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Akar, 2019). Durum çalışması ile sınırlı bir sistem, büyük ve geniş bir veri seti ile derinlemesine incelenebilir (Creswell, 2007). Yin (2014)'e göre durum çalışmaları; açıklayıcı, keşfedici ve betimleyici durum çalışması olmak üzere üç kategoride değerlendirilebilir. Araştırmada, düşünme türlerinin betimlenmesi amaçlandığından dolayı bu araştırma betimleyici durum çalışması kategorisinde bir çalışmadır. Ayrıca araştırmada tek bir analiz birimi (düşünme türleri) olduğundan dolayı bu araştırma bütüncül tek durum desenli bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma gurubu

Literatürde düşünmenin değişik yönlerine vurgu yapan ve farklı kavramlarla ifade edilen birçok düşünme türü vardır. Bu araştırmada, Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi tarafından yayınlanan tezler taranmış ve tarama sonucu belirlenen 49 düşünme türü araştırma kapsamına alınmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan düşünme türlerini belirleme formu kullanılmıştır. Düşünme türlerini belirleme formu; düşünme türü, tezin başlığı, yayın yılı ve yayın türü (yüksek lisans /doktora) bölümlerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramada elde ve düşünme eylemine vurgu yapan düşünme türleri kayıt altına alınmıştır. Böylece araştırma kapsamına alınacak düşünme türleri belirlenmiştir.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır. Doküman incelemesi; belgeye ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, belgeyi anlama, analiz etme ve yorumlama aşamalarından oluşan veri analizi yöntemidir (Kral, 2020). Ancak, doküman incelemesi araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için kullanılan bir araç olması durumunda ise bir veri toplama tekniğidir (Özkan, 2022). Bu araştırmanın verileri Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi tarafından yayınlanan, başlığında "düşünme" kelimesi bulunan lisansüstü tezler taranarak elde edilmiştir. 10.07.2022 tarihinde yapılan taramada 1716 kayıt elde edilmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi tekniği ile toplandığından dolayı etik izin alınmasına ihtiyaç duyulmamıştır.



Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada düşünme türlerinin sınıflandırılması için betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel paradigmaya uygun; betimleme, analiz ve yorumlamadan oluşan bir yöntem takip edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda verilerin çözümlenmesinde altı aşamadan oluşan bir süreç izlenmiştir.

Birinci aşamada tarama sonucu elde edilen 1716 kayıt incelenmiş ve tekrarı önlemek amacıyla aynı düşünme türleri elenerek kalan 72 düşünme türü araştırma kapsamına alınmıştır.

İkinci aşamada araştırma kapsamına alınan 72 düşünme türü betimlemiştir. Böylece her bir düşünme türünün tanımı, amacı ve kendine özgü özellikleri belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada araştırma kapsamından çıkarılan düşünme türleri belirlenmiştir. Sayı ve işlemlerin temel özelliklerini kullanarak matematiksel dönüşümlerin gerçekleştirilmesini sağlayan *ilişkisel düşünme* cebirsel düşünme kapsamında açıklanır (Kızıltoprak, 2014). Değişkenlerin nicelikleri arasındaki ilişkiyi genellemeye yönelik bir düşünme yöntemi olan *fonksiyonel düşünme* ise cebirsel düşünmenin bir çeşidi olarak değerlendirilir (Güvendirir, 2019). Bu nedenle ilişkisel düşünme ve fonksiyonel düşünme cebirsel düşünme kapsamında değerlendirilmiştir. *Eko-bilimsel düşünme* ise çevre odaklı bilimsel düşünmeye vurgu yapan bir düşünme türü olması nedeniyle (Hatipoğlu, 2022) araştırmada bilimsel düşünme kapsamında değerlendirilmiştir.

Formel operasyonel düşünme, somut düşünme ve erken düşünme çocukluk dönemindeki düşünmenin gelişimi ile ilgili olmaları (Kıncal & Yazgan, 2010; Tunalı & Emir, 2007; Bilgiç & Kandir, 2020) nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. *İçsel düşünme*, anne ve babaların çocuklarının duygu ve düşüncelerini anlama ve kendi davranışları ile ilişkilendirme becerisi olması (İşleyen, 2020) nedeniyle zihinsel düşünme kapsamında değerlendirilmiştir. Bilişsel üslup; yoğun düşünme ve içtepisel düşünmeden oluşan bir yapıya sahiptir. Bilişsel üslubu yoğun düşünme olanlar doğru odaklı olup daha yavaş düşünürken içtepisel olanlar ise daha hızlı ve buna bağlı olarak daha çok yanlış karar verirler (Durak, 2007). Bu yapı, yapılandırmacı düşünmede düşünme sistemini açıklayan yapıyla uyumludur. Bu nedenle *yoğun düşünme* yapılandırmacı düşünme kapsamında değerlendirilmiştir. Tekrarlayıcı düşünmenin alt boyutlarının derin ve saplantılı düşünme olması nedeniyle derin düşünme tekrarlayıcı düşünme kapsamında araştırmaya alınmıştır (Erdur-Baker & Bugay, 2012). *Sorgulayıcı düşünme*, sorgulayıcı öğrenme anlamında kullanıldığı için araştırmaya dahil edilmemiştir (Öz, 2015). Aydın olarak nitelenen bireylerin özelliğine vurgu yapan *entelektüel düşünme*, eleştirel düşünmenin standartları arasında yer aldığı için eleştirel düşünme kapsamında değerlendirilmiştir (Okuyan, 2021). Ayrıca eleştirel düşünme Türkçeye *kritik düşünme* olarak çevrildiği için kritik düşünme eleştirel düşünme kapsamında değerlendirilmiştir. *Hesaplamalı düşünme, bilgisayarca düşünme, bilgisayarlı düşünme, komputasyonel düşünme, sayısal düşünme ve bilgi işlemsel düşünme* aynı düşünme türü için kullanılan kavramlardır (Ceylan, 2020). Bu nedenle bu düşünme türü bilgi işlemsel düşünme kapsamında araştırmaya dahil edilmiştir. Üretici düşünme, yaratıcı düşünmenin bir alt boyutu (Adanır, 2021) olması nedeniyle yaratıcı düşünme kapsamında değerlendirilmiştir. *Yaratıcı zıt düşünme*, yaratıcı düşünmeyi geliştirmek amacıyla kullanılan bir teknik (Akdeniz, 2019) olması nedeniyle araştırmaya dahil



edilmemiştir. *Rasyonel düşünme* ile mantık dışı inançların kastedilmesi (Çivıtcı, 2006) nedeniyle rasyonel düşünme araştırma kapsamına alınmamıştır. Felsefece düşünme ve dört katlı düşünme, doğru düşünmeyi öğretme amaçlı modeller (Ünal, 2021; Kızıltan, 2021) olmaları nedeniyle araştırmaya dahil edilmemişlerdir.

Sayfa | 483

Dördüncü aşamada araştırma kapsamında kalan 49 düşünme türünün en belirgin özellikleri ortaya çıkarılmıştır.

Beşinci aşamada düşünme türleri benzerlik esasına göre birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucu düşünme türlerini sınıflandırmak için kullanılacak kategoriler belirlenerek betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Düşünme türlerinin sınıflandırmak amacıyla probleme yaklaşım, değerlendirme, geliştirme, çözme, disiplin, duyuş, üretme, formel ve problemlili düşünme olmak üzere 9 kategori belirlenmiştir.

Altıncı aşamasında ise benzer özelliklere sahip düşünme türleri aynı kategoriler altında toplanmıştır. Daha sonra kategoriler, aynı kategoride toplanan düşünme türlerinin öne çıkan benzer özelliklerini yansıtacak şekilde isimlendirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmanın doğruluğu ve tutarlılığının sağlanmasında geçerlik ve güvenilirlik oldukça önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada geçerliği sağlamak için araştırma kapsamına alınan düşünme türleri genel hatları ile açıklanmıştır. Araştırma kapsamından çıkarılan düşünme türleri ve gerekçeleri açıklanmıştır. Araştırmanın doğruluğu sağlanmak için aynı kategoriye alınan düşünme türlerinin benzer özellikleri açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için eğitim programları ve öğretim dalında doktora derecesine sahip iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar arasında yalnızca yaratıcı düşünmenin hangi kategoride olması gerektiği konusunda uzlaşma sağlanamamıştır. Uzmanlardan bir yaratıcı düşünmenin duyuş içerikli düşünme kategorisinde yer alması gerektiği savunurken diğer uzman ise sanatsal düşünme kategorisinde yer alması gerektiğini savunmuştur. Bu ihtilafı gidermek amacıyla aynı alanda doktora derecesine sahip başka bir uzmandan görüş alınmıştır. Kategorilerin isimlendirmesi konusunda da uzman görüşleri dikkate alınıp araştırmanın tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmada kapsamına alınan 49 düşünme türünü benzerliklerine dayalı olarak sınıflandırmak için 9 kategoriye ayrılmıştır. Elde edilen kategoriler ve her bir kategori altında toplanan düşünme türleri aşağıda sunulmuştur.



1. Düşünme yaklaşımı

Düşünme yaklaşımı kategorinde yer alan düşünme türlerinin her biri zihnin bir becerilerini yansıtmaktadır. Zihin, düşünmeye konu olan olay, olgu ya da problemin yapısına uygun olarak bu düşünme türlerinden biri kullanır. Bu kategorideki düşünme türleri bağımsız bir düşünme türü olmakla birlikte diğer düşünme türlerinin gerçekleşmesinde de kullanılır. Dolayısıyla bu kategoride yer alan düşünme türleri, düşünmenin aletleri olarak da nitelendirilebilir. Düşünme yaklaşımı kategorisinde yer alan düşünme türleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Düşünme yaklaşımı kategorisinde yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri

Kategori	Düşünme Türleri	Benzer Özellikler
Düşünme yaklaşımı	Mantıksal düşünme Soyut düşünme Analitik düşünme Diyalektik düşünme Bütüncül düşünme Anlamlı nedensel düşünme İnformal düşünme Analojik düşünme Teorik düşünme	Düşünmeye konu olan problem, olay veya olgunun yapısına uygun olarak bu düşünme türlerinin kullanılması. Düşünmenin aletleri. Düşünmeye konu olan probleme yaklaşım biçimini yansıtmaları. Başka düşünme türleri için bu düşünme türlerinden bir ya da birkaçına ihtiyaç duyulması.

Tablo 1’de görüldüğü üzere düşünme yaklaşımı kategorisinde 9 düşünme türüne yer verilmiştir. Aşağıda bu düşünme türleri kısaca açıklanmıştır.

Mantıksal düşünme: Mantık; açık-seçik ve tutarlı düşünme, düşündüklerini anlaşılır bir şekilde açıklama ve doğru ile yanlış belirleme yetisidir. Mantıksal düşünme, bireyin zihinsel operasyonları kullanarak yaşadığı olayları ile deneyimleri arasında bağ kurması ya da sorunlarını çözme sürecidir. Kıyaslama, soyutlama, hipotez kurma, tımdengelimli ve tümevarımsal akıl yürütme, analogi, kategorizasyon, genelleme, orantısal, olasılıklı ve ilişkisel düşünme zihinsel operasyonlar olarak nitelendirilir. Mantıksal düşünme, sezgilerle ilgilenmez. Mantıksal düşünme, kişisel yaşantılara bağlı olan belleğin çalışma biçimi, hayal gücü ve bunların çağrışımlarına bağlı olan düşünme türlerinden farklı olup, soyut ve kavramsal ilişkilere dayalıdır (Başarer, 2019).

Soyut düşünme: Duyu organları ile açıklanamayan şeyler soyuttur. Soyut nesnelere, düşüncede vardır. Somut nesnelere bağlı kalmadan gerçekleşen düşünme sürecine soyut düşünme denir. Soyut düşünme, simgesel ve kavramsal düşünme ile ilgili bir yetenektir. Soyut düşünme bireye duyu organları, zaman ve mekâna bağlı kalmadan düşünebilme imkânı sağlar (Aykaç, 2013; Şeker, 2021).

Analitik düşünme: Analitik düşünme; bilgi bütününe bileşenlerine ayırma, bileşenler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleme, bilgiyi anlamlı kategorilere ayırarak düzenlemeye ilişkin özelliklerden oluşur. Analitik düşünme, analitik zekayı gerektirir. Analitik zekâ, bilgiyi analiz etme, değerlendirme, Kesici, A. (2024). Lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türlerinin sınıflandırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 475-505.
DOI. 10.51460/baed.1440632



yargılama, karşılaştırma ve zıtlıkları bulma gibi bilişsel özellikleri içerir. Tümevarımsal akıl yürütme için gerekli olan analitik düşünme becerisi ile bilinenden hareketle yeni bilgi edinilir. Analitik düşünme becerisi; hedeflerin oluşturulmasını, alternatiflerin değerlendirilmesini ve doğru karar vermeyi kolaylaştırır (Kocaman, 2021).

Sayfa | 485

Diyalektik düşünme: Diyalektik, gerçeği birbirine muhalif fikirler arasında bulunan çelişkileri incelemeyi amaçlayan bir argümantasyon yöntemidir. Sürekli değişim ve ilerlemeyi vurgulayan diyalektik düşünmede bütün, birbirine bağımlı ve birbirinin içine geçen zıtlıklardan (tez-antitez) oluşur. Zıtlıklar (tez-antitez) birbirleri ile çatışır. Bu çatışma sentezle neticelenir. Sentez, tez ve antitezin uzlaşmasıdır. İlerleme ya da değişim bu şekilde sağlanır (Aliyev, 2018).

Bütüncül düşünme: Bütüncül düşünme; parçalara odaklanmadan bütüne bakıp nesnelere arasındaki ilişkiyi görme amaçlı düşünme sürecidir. Bütüncül düşünmede kişi, nesneyi ya da durumu parçalara ayırmadan ilk başta bir bütün olarak değerlendirir. Bütüne ait detayları birlikte bir kerede görür. Analitik düşünmeden farklı olarak bütüncül düşünmede, bütüne ait tüm bilgileri bir araya getirip işleme eğilimi söz konusudur (Konyalıhatipoğlu, 2016; Yaraş, 2017).

Anlamli nedensel düşünme: Anlamli nedensel düşünme; bireyin, kendisi ya da çevresi ile ilişkili olay ve olguların nedenlerini yaşantıları doğrultusunda anlamlandırdığı zihinsel bir süreçtir. Nedensel düşünmede birey, olay ve olguların nedenleri ile sonuçları arasındaki bağlantılar açığa çıkarılır. Nedensel düşünme, olayın tek bir nedene ya da sonuca bağlı olmayabileceğine ilişkin şüphe gerektirir. Bu nedenle sonuç için ileri sürülen nedenin olma olasılığının yüksek olduğu anlamına gelir. Sonuç için ileri sürülen nedenin bireyin bilişsel yapısı ile ilişkilendirilmesi gereklidir (Berkant, 2007).

İnformal düşünme: informal düşünme bir iddiaya ilişkin kanıt üretmek ya da genellemelerde bulunmak amacıyla gerçekleştirilir. Formal düşünmede tümdengelimsel bir yapıya bağlı kalınarak mevcut verilere dayalı ve mantıksal süreçler sonucu problemin çözümüne ulaşılır. İnfomal düşünmede ise mevcut verilerin yetmediği durumlarda farklı verilerden yararlanılarak problemin çözümüne ulaşmaya çalışılır. Formal düşünmede problem için elde edilen sonuç doğrulanabilir. informal düşünmede problem için elde edilen sonuç öznelidir (Kalin, 2019; Akbaş, 2017).

Analojik düşünme: Analojik düşünme, bilinmeyen bir olayı anlamak için bilinen bir olayın koşulları göz önüne alınıp karşılaştırmalarla her iki olay arasında ilişki kurma sürecidir. Analojik düşünme ile kavramsal değişim sağlanır. Analojik düşünme soyut bilgilerin zihinde canlandırılarak öğrenilmesini kolaylaştırır (Kuru, 2021).

Teorik düşünme: Teorik düşünme, bir alan özgü oluşturulmuş işaret sistemlerine dayalı, kendi içinde tutarlı kavramsal sistemler üretme sürecidir. Pratik düşünmenin konusu belirli nesnelere (insanlar, olaylar, konular, düşünceler) iken teorik düşünmenin konusu ise kavramlar sistemidir. Pratik düşünmede problemin anlaşılması ve çözüme ulaşılması amaçlanır. Teorik düşünmede ise amaç; düşüncenin düzenlenmesi, anlamının sistematize edilmesi ve benzer problemlerin çözümüne esas teşkil edecek genellemelere ulaşılmasıdır. Teorik düşünme süreci, bir sistem içinde bulunan kavramlar



arasındaki anlamsal ve mantıksal bağlantılara dayanır. Sembolik gösterimler, temsil ve dilsel sistemler ile geometrik modeller teorik düşünmenin araçlarıdır (Dönmez, 2019).

2. Disiplin temelli düşünme

Sayfa | 486

Disiplin temelli düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri, bir disipline özgü konu ya da probleme yönelik düşüncelerde kullanılan düşünme türleridir. Bu kategori, ilgili disiplinler baz alınarak üç alt kategoriden oluşturulmuştur. Disiplin temelli düşünmede yer alan düşünme türleri ve benzer özellikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Disiplin temelli düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri

Kategori	Alt Kategori	Düşünme Türleri	Benzer Özellikler
Disiplin temelli düşünme	Bilgisayar bilimleri disiplinine özgü düşünme	Algoritmik düşünme Bilgi işlemsel düşünme	Bilişim sistemlerinin işleyişi ile uyumlu olmaları.
	Matematik disiplinine özgü düşünme	Matematikselsel düşünme Cebirsel düşünme Geometrik düşünme Uzamsal düşünme Orantısalsel düşünme Olasılıksel düşünme İstatistiksel düşünme	Matematiğin çeşitli alt dallarına özgü konulara yaklaşımda kullanılan düşünme türleri olmaları.
	Tarih-Coğrafya disiplinlerine özgü düşünme	Mekânsalsel düşünme Tarihselsel düşünme Kronolojikselsel düşünme.	Mekân ve zaman faktörlerini dikkate alan düşünme türleri.

Tablo 2’de görüldüğü üzere bilgisayar bilimlerine özgü düşünme alt kategorisinde iki, matematik disiplinine özgü düşünmede yedi, tarih-coğrafya disiplinlerine özgü düşünmede ise 3 düşünme türü yer almıştır.

A. Bilgisayar bilimleri disiplinine özgü düşünme: Bu kategoride bilişim sistemlerinin işleyişi ile uyumlu olan algoritmik düşünme ve bilgi işlemsel düşünmeye yer almıştır.

Algoritmik düşünme: Bir problemin nasıl çözüleceğinin sözlü ifadesi olan algoritma, birbirini takip eden sıralı adımlardan oluşur. Algoritmik düşünme, kesin talimatlar ile problem durumlarını çözmeye yönelik algoritma oluşturma sürecidir (Gökada, 2021; Çakıcı, 2022).

Bilgi işlemsel düşünme: Problemlerin çözümünü bilgisayar bilimleri perspektifinde çözmeye yönelik düşünme türüdür. Çözümü formüleştirecek sistemler üretme süreci olarak tanımlanabilir. Bilgi işlemsel düşünme, problem çözümünde bilgisayarların etkin bir şekilde kullanımını sağlar (Yokuş, 2022).



B. Matematik disiplinine özgü düşünme: Bu alt kategoride yer alan düşünme türleri matematiğin alt dallarına özgü konulara yaklaşımda kullanılan düşünme türleridir. Yedi düşünme türü bu alt kategoride yer almaktadır.

Matematiksel düşünme: Matematiksel düşünme, matematik bilgisi (tanımlar, semboller ve kavramlar) aracılığıyla somut olguların soyutlanarak simgesel bir şekilde ifade edilip incelenmesidir. Matematiksel düşünmede tahmin etme, genelleme, hipotez kurup test etme, usa vurma, ispatlama ve betimleme gibi yöntemler kullanılır. Böylece matematiksel bir problemin çözümü veya yeni bir matematik kavramının oluşması sağlanır (Sezer, 2019).

Cebirsel düşünme: Cebirsel düşünme, gerçek hayat ile ilgili olgularda ya da aritmetiğe yönelik örüntülerde var olan ilişkilerin belirlenmesi, incelenmesi ve semboller yardımıyla genelleştirilmesi sürecidir (Elazzabı, 2020).

Geometrik düşünme: Geometrik düşünme; şekillerin özelliklerini keşfetme, genelleştirme, yansıtma, şekiller arasındaki ilişkileri belirleme ve manipülasyon sonucu şeklin değişen ve değişmeyen özelliklerinin belirlemeyi içeren bir düşünme şeklidir. Geometrik düşünmede geometri, bir model olarak fiziki çevrenin analizi, yorumlanması ve anlamlandırılmasına katkı sağlar (Yalçın, 2018; Özen, 2015).

Uzamsal düşünme: Uzamsal düşünme, uzayda var olan cisimlerin konumunu ve cisimlerin hareketlerini incelemek, zihinde canlandırmak ve değerlendirmek için gerçekleştirilen düşünme eylemidir. Bu düşünme, bireye çevresindeki nesnelerin özelliklerini ve birbirleri ile olan ilişkilerini anlamayı sağlar (Çalışkan, 2016).

Orantısal düşünme: Orantısal düşünme, aralarında doğrusal ya da çarpımsal ilişki barındıran dört değişkenin birbirine göre değişimlerini anlamlandırma sürecidir. Bu düşünme aynı nitelikteki özelliklerden birindeki değişimin diğerine etkisini belirlenmesini sağlar (Memiş, 2022).

Olasılıklı düşünme: Olasılıklı düşünme, belirsizlik barındıran problemlerin sonucunu belirleme ya da tahmin etmeyi içeren düşünme sürecidir. İçinde belirsizlik ve risk faktörleri barındıran durumlara ilişkin alternatifler ve risk faktörleri olasılıklı düşünme ile belirlenerek karar vericilerin en uygun kararları vermesi sağlanabilir (Türker, 2020).

İstatistiksel düşünme: İstatistiksel düşünme, karar verebilme, tahmin etme ve çıkarımlarda bulunmayı gerektiren böylece kararlara gerekçe sağlayan bir düşünme sürecidir. Bağlama uygun veri toplanması, düzenlenmesi, gösterimi ve değerlendirilmesini içeren bir düşünme türüdür (Doluzengin, 2019).

C. Tarih-coğrafya disiplinlerine özgü düşünme: Tarih ve coğrafya disiplinleri kendi alanları ile ilgili olay ve olguların açıklanmasında mekân ve zaman faktörlerini göz önüne alırlar. Bu kategorideki düşünme türleri, zaman veya mekân faktörlerini göz önünde bulunduran düşünme türleridir.



Mekânsal düşünme: Mekânsal düşünme, konusu mekânsal kavramların bilgisi (mekân bilgisi, ölçüm birimleri arasındaki ilişkiler, mesafeyi hesaplamanın farklı yolları vb.), temsil araçlarının kullanımı (harita, grafik veya Google Earth gibi araçlar) ve akıl yürütme (mekânsal ilişkiler, iki ve üç boyuta çevirebilme, tahmin, mekanlar arasındaki benzer ve farklılıkları belirleme) gibi öğelerin kullanıldığı düşünme sürecidir (Sönmez, 2019).

Tarihsel düşünme: Tarihsel düşünme; geçmişini anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında bağlantı kurma sürecidir. Tarihsel düşünme, geçmişteki olaylara ilişkin farklı bakış açılarının anlaşılması ve olaylara daha geniş bir perspektiften bakmasına katkı sağlar. Bu düşünmede birinci elden ve birden çok kaynak bulup karşılaştırmak ve değerlendirmek oldukça önemlidir. Tarihsel düşünmede tarihsel olayların değişim ve süreklilik perspektifinde sebep sonuç ilişkileri, etik unsurlar ve zamanın koşulları göz önüne alarak günümüz ile bağlantısı oluşturulur (Nalbantoğlu, 2022; Karpınar, 2021).

Kronolojik düşünme: Kronoloji; zaman bilgisi, olayların zamana göre sıralanması anlamına gelmektedir. Kronolojik düşünme ise geçmişte yaşanan olayları anlamada, olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi kurmada zamana göre oluş sırasını göz önünde bulundurmaya içeren bir düşünme türüdür. Kronolojik düşünme, zaman algısını gerektirir. Herhangi bir tarihin hangi yüzyıla ait olduğunu söyleyebilme, tarihi olayları zaman çizelgesine doğru şekilde yerleştirme, tarihsel olaylar arasındaki zamanı hesaplayabilme, farklı zamanlarda ya da eşzamanda meydana gelmenin farkında olma gibi zihinsel beceriler kronolojik düşünme becerisi ile ilişkilidir (Çurku, 2020).

3. Düşünmeyi düşünme

Düşünmeyi düşünme kategorideki düşünme türleri mevcut seçeneklerden en doğrusunun bulunması, var olan düşüncelerin geliştirilmesi ya da düşüncelerin doğruluk ve yanlışlıkları kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilir. Yoğun bilişsel aktivitelerin gerçekleştiği bu düşünme türlerinde bireysel deneyim ve bilgi birikimi oldukça önemlidir. Bu kategorideki düşünme türleri ve benzer özellikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Düşünmeyi düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri

Kategori	Düşünme Türleri	Benzer Özellikler
Düşünmeyi düşünme	Eleştirel düşünme	Mevcut seçeneklerden en doğrusunun seçilmesi.
	Yansıtıcı düşünme	Var olan düşüncelerin geliştirilmesi.
	Üstbilişsel düşünme	Düşüncelerin doğruluk ve yanlışlıklarının kontrolünün sağlanması.
	Bilimsel düşünme	

Tablo 3'te görüldüğü üzere düşünmeyi düşünme kategorisinde eleştirel, yansıtıcı, üstbilişsel ve bilimsel düşünme türleri yer almaktadır.

Eleştirel düşünme: Eleştirel düşünme; kişinin bilgiye ve gözlemlere dayalı mantıksal değerlendirmeler sonucu neye inanacağına ya da nasıl karar vereceğine odaklandığı düşünme



sürecidir. Eleştirel düşünme, düşüncelerin sorgulandığı, açığa kavuşturulduğu, doğruluklarının test edildiği, mantıksal olarak kontrol edilip geliştirildiği bir süreçtir. Eleştirel düşünme farklı düşünmelere ön yargısız yaklaşmayı, onları sorgulamayı doğruluklarını incelemeyi, araştırma yapmayı gerektirir. Bireyi dil, retorik ya da yanlış muhakemeye dayalı safsatalarla gerçekleştirilen manipülasyonlardan korur. (Kestel, 2022).

Yansıtıcı düşünme: Yansıtma; kişinin kendi kendine yaptığı iç diyaloglar yolu ile deneyimlerini, algı ve inançlarını ortaya çıkarmasıdır. Yansıtıcı düşünme ise bireyin geçmiş deneyimlerini inceleyip yeni deneyimler oluşturma sürecidir. Deneyimleri anlamlandırmak, değerlendirmek ve yorumlamak amacıyla gerçekleştirilir. Kişiyi sistematik olarak geçmişteki deneyimlerini incelemesi ve bu yolla düşünme biçimini derinlemesine anlamasını, duygularını kabul edip değerlendirmesini, nasıl davrandığını ve davranışlarının kendisini ve başkalarını nasıl etkilediğini görme fırsatı sağlar. Bu nedenle yansıtıcı düşünme deneyimlerinden hareketle öğrenmeyi sağlayan bir düşünme türüdür (Arıcı, 2022).

Üstbilişsel düşünme: Biliş, herhangi bir olayı veya durumu algılama, farkında olma ve anlamlandırmaya yönelik zihinsel faaliyetlerdir. Biliş ile ilişkili olan üst biliş ise bilişsel aşamaların izlenmesi, düzenlenmesi ve değerlendirilerek diğer bilişsel aşamalarla uyumlu hale dönüştürülmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda üst bilişsel düşünme kişinin bilişsel süreçlerini anlamaya ve etkili hale getirmeye yönelik düşünme süreci şeklinde tanımlanabilir. Üstbilişsel düşünme bireyin bilişsel düzeyleri ile ilgili düşünüp öğrenme durumuna uygun olan öğrenme stratejilerini tercih etmeyi içerir. Üst biliş, bilişsel bilgi ile bilişin düzenlenmesi boyutlarından oluşur. Bireyin nasıl öğrendiğini, öğrenmek için gerekli olan stratejileri ve hangi stratejinin nerde ve nasıl kullanılacağına bilinmesi gibi özellikler bilişsel bilgi boyutu ile ilgilidir. Öğrenme görevinin planlaması, öğrenme sürecinin izlenmesi ve değerlendirmesi bilişin düzenlenmesi boyutu ile ilgilidir (Dağ, 2022).

Bilimsel düşünme: Bilimsel düşünme; sosyo-bilimsel konularda (sağlık, çevre, enerji, iklim vb.) ileri sürülen iddiaların doğruluğu üzerinde gerçekleştirilen düşünme sürecidir. Bilimsel düşünme mantıksallık, şüphecilik, inancın askıya alınması, otoriteden gelen argümana güvenmeme, açık fikirlilik, merak ve nesnel bir tutuma dayalı olarak gerçekleştirilir. Bilimsel düşünmede bireyin sorunlara bir bilim insanı gibi yaklaşması beklenir (Bağ, 2020).

4. Gelişimsel düşünme

Gelişimsel düşünme kategorisindeki düşünme türleri; değişime uyum sağlama, daha iyiye ve uyguna dönüşüm ve sürekliliği sağlamak amacıyla gerçekleştirilen düşünme türlerini kapsamaktadır. Bu kategorideki düşünme türleri ve benzer özellikleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Gelişimsel düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri

Kategori	Düşünme Türleri	Benzer Özellikler
Gelişimsel düşünme	Stratejik düşünme Sistemsal düşünme	Yenilenme amaçlı olması.



İnovatif düşünme
Girişimci düşünme

Varlığı sürdürmek için aksayan yönleri
düzeltme.
Geliştirme amaçlı olması.

Tablo 4'te görüldüğü üzere bu kategoride yer alan dört düşünme türü vardır. Bu düşünme türlerinin daha çok işletme biliminin ilgi alanına girdiği söylenebilir.

Stratejik düşünme: Strateji; sevk etme, yöneltme ve gütmeye anlamına gelir. Stratejik düşünme, işletmelerin geçmişi, mevcut durumu ve çevrenin koşulları göz önüne alınarak, gelecekte olması istenen duruma getirmeyi amaçlayan sezgisel ve yaratıcı düşünceyle, analitik ve sayısal düşünceyi bütünleştiren bir düşünce türüdür. Kısa dönemli taktik planlamanın aksine uzun dönemli planlama amaçlı bir düşünme eylemidir. İşletmelerin geleceğe ait belirsizlikler ve riskler barındıran problemlerinin çözümünde nasıl davranılacağını gösteren kararların alınmasını sağlayan bir düşünme türüdür (Öztürk, 2018; Özen, 2017).

Sistemsel düşünme: Sistem; bir amaca ulaşmak için aralarında ilişki bulunan ve birbirleri ile etkileşimde bulunan elemanlar grubu olarak tanımlanmaktadır. Sistemler; çevre, toplum, insan vücudu, ekosistem gibi doğal ya da ekonomi, eğitim, işletmeler gibi insan yapımı olabilir. Bütün parçalardan ve parçaların toplamından farklı olduğundan sistem özelliği taşıyan olay ya da yapıların yapısının anlaşılması için sistemsel düşünme gereklidir. Bu düşünme sistemin varlığını, yapısını ve davranışlarını sistemin bütün unsurlarını göz önüne alarak anlamaya ve değişen koşullarda sistemin davranışlarını tahmin etme sürecidir. Sistemsel düşünmede dinamik davranışı anlama, ara bağlantıları tanıma, geri bildirim belirlenme, kavramsal modeller kullanma, simülasyon modelleri oluşturabilme gibi becerilere ihtiyaç duyulur (Can, 2020).

İnovatif düşünme: İnovasyon; sosyal ve ekonomik fayda sağlamak amacıyla yeni fikirlerin ve yöntemlerin organizasyon, ürün ya da hizmet üretimi, pazarlaması gibi işletmeye ilişkin uygulamalarda hayata geçirilmesi anlamına gelir. İnovasyon; var olanı geliştirme, ilerletme daha etkin ve ekili olana dönüştürme çabası söz konusu olup sistemli, bilinçli ve stratejik tercihlere dayanır. İnovatif düşünme, alışılmış düşünme biçimlerinin dışında çıkarak kullanım değeri olan yeni fikir geliştirme sürecidir. İnovatif düşünmede yeni ve farklı deneyimlere açıklık ve sürekli gelişim odaklı düşünme vardır. Yaratıcı düşünme sürecine benzer aşamalarla gerçekleşir (Sevin, 2021; Hendekçi, 2021).

Girişimci düşünme: Girişimcilik, yeni ürün ve hizmetler üretme yolu ile topluma katkı sağlayacak değer yaratma sürecidir. Girişimci düşünme; öngörülemez çevresel değişimlere uyum sağlama, fırsatları tanımlama, değerlendirme ve hedeflenen sonuçlar için kaynakları tahsis etme üzerine odaklanılan düşünme sürecidir. Bu düşünme; belirsizliğin üstesinden gelme, daha iyi bir performans sergileme ve rekabetten avantaj elde etmeye katkı sağlar (Ersarı, 2018).



5. Çözümsel düşünme

Çözümsel düşünme kategorisi, düşünmeye konu olan olay, olgu ya da problem için alternatif çözümler ve alternatifler çözümler arasından en etkili olanın seçilmesini amaçlayan düşünme türlerini içerir. Bu kategoride yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Çözümsel düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri

Kategori	Düşünme Türleri	Benzer Özellikler
Çözümsel düşünme	Yanal düşünme	Alternatif çözümler üretme. Çözümler arasında en etkili olanı bulma.
	Yapılandırmacı düşünme	
	Çözüm odaklı düşünme	
	Esnek düşünme	

Tablo 5'te görüldüğü üzere çözümsel düşünme kategorisinde yanal, yapılandırmacı, çözüm odaklı ve esnek düşünme türleri yer almıştır.

Yanal düşünme: Yanal düşünme; bir problemin standart çözümünden farklı ve yeni çözümlerin üretildiği düşünme türüdür. Yanal düşünme sürecinde problem; objektif, olumlu, olumsuz, duygusal, yaratıcı, değerlendirici gibi farklı açılarla incelenir. Yanal düşünmede amaç, problemin doğru cevabını bulmaktan ziyade farklı çözüm yolları bulma, farklı düşünceler geliştirme, farklı düşünceleri birleştirme ve farklı sonuçlar bulmaktır (Sevinç, 2020).

Yapılandırmacı düşünme: Düşünme sisteminde mantıksal ve deneysel olarak adlandırılan iki yapı vardır. Mantıksal yapı bilinç düzeyinde gerçekleşen analitik ve muhakemeye dayalı bölümdür. Deneysel (rasyonel) yapı ise yaşantıya, duyuşsal ve sezgisel süreçlere dayalı bilinç ve bilinç öncesi düzeyde hızlı ve otomatik olarak gerçekleşen bir yapıdır. Yapıcı yapılandırmacı düşünme; mesleki, kişisel ve sosyal ilişkiler gibi alanlarda mantıksal ve deneysel yolları bütünleştirerek yararlı ve yaratıcı fikirler üreten, deneyime değer veren bilmenin neden, sezgi, duygu ya da hayal gibi farklı yollarını bütünleyen yansıtıcı ve aktif bir düşünme sürecidir. Yıkıcı yaratıcı düşünmede ise olumsuz durumlar karşısında aşırı genelleştirme, batıl inançlara yönelme gibi otomatik düşünceler devreye girer (Demirtaş, 2016; Korkmaz, 2010).

Çözüm odaklı düşünme: Çözüm odaklı düşünme, problem yerine problemin algılanış biçimine odaklanılan düşünme türüdür. Problem odaklı düşünmede, problemin nedenlerini anlayarak çözüme giden etkili yolları bulmaya odaklanılır. Çözüm odaklı düşünmede ise problemin çözümü, problemin öğelerinde (neden-sonuç) değil problemi algılayan bireyin bakış açısında aranır. Bireyin bakış açısı değiştirilerek durumun problem olarak algılanması sağlanmaya çalışılır (Karahan, 2016).

Esnek düşünme: Esnek düşünme, genel geçer fikirleri bırakma kapasitesi, kabul gören varsayımları bırakarak yeni paradigmalara uyum yeteneği, çeşitli fikirler üretme eğilimi, denemeye ve başarısızlığa toleranslı olma istekliliği olarak tanımlanır. Bu bağlamda esnek düşünme, bir şeyleri yapma stratejisini değiştirme kapasitesi olarak görülmektedir. Esnek düşünme, insanların yeni durumlar



karşısında farklı davranış ve stratejiler arasında etkili geçişi yapmalarına imkân verir. Esnek düşünmede bilgileri yeniden yapılandırabilme, ümitsiz ve depresif bir durumun içine düştüğünde o durumdan hızla çıkabilme ve farklı sosyal durumlara uyum sağlayabilme becerilerine ihtiyaç vardır (Ekmekci, 2021).

6. Duyuş içerikli düşünme

Duyuş içerikli düşünme kategorisinde düşünme sürecinde bilişsel aktivitelerin yanında duyu ve his gibi unsurların etkili olduğu düşünme türleri yer almıştır. Bu kategoride yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Duyuş içerikli düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri

Kategori	Düşünme Türleri	Bezer Özellikler
Duyuş içerikli düşünme	Özenli düşünme Sezgisel düşünme Olumlu düşünme Zihinsel düşünme Empatik düşünme	Düşünme sürecinde duyuş ve his gibi duyuşsal alana özgü özelliklerin etkili olması.

Tablo 6'da görüldüğü üzere duyuş içerikli düşünmede duyuşsal alanın etkili olduğu özenli, sezgisel, olumlu, zihinsel ve empatik düşünme türleri yer almıştır.

Özenli düşünme: Özenli düşünme; bireyin kendisi, başkaları, çevresi ve ilkelere yönelik düşünme süreci olarak tanımlanır. Özenli düşünmede etik ve estetik olanın belirlemesi, olgu ya da olaylar hakkında ne hissettiğinin farkında olma ve değerli görülenin korunması, iyileştirilmesi ve geliştirilmesini içerir. Özenli düşünme mevcut durum ile ideal durumun karşılaştırması olan normatif düşünme ile ilişkilidir. Normatif düşünmede eleştirme, genelleme, ideal oluşturma, tasarlama, tahminde bulunma gibi eylemler yer alır. Ayrıca bireyin kendi duyuş ve düşüncelerinden çıkararak başkasının duyuş ve düşüncelerine ve bakış açısına sahipmiş gibi düşünmesi özenli düşünme ile ilgili bir özelliktir (Uluçınar, 2018).

Sezgisel düşünme: Sezgi; doğrudan, aracısız bilme demektir. Sezgi yoruma veya kanıtlanmaya ihtiyaç duymayan bilme demektir. Kanıtı kendi içinde barındırır. Sezgisel düşünme; sezgiyle elde edilen, mantıklı süreçleri kullanmayan ve kanıtlamayı gerektirmeden hisse dayalı bir kavrama ya da bilinç türüdür. Bireyin farkına varamadığı, bilincine çıkaramadığı mekanizmalarla problem çözümüne ulaşma sürecidir. Sezgisel düşünme problemin çözümünü destekleyebilir. Ancak sezgiler yanıltıcı olabilirler. Özellikle fizik ve matematikte sezgilerin doğruluğunun incelenmesi gerekir. Aksi takdirde yanlış öğrenmeyi, yanlış kavramayı, bilginin yanlış transferi gibi olumsuzluklara neden olabilir (Avaroğlu, 2013).

Olumlu düşünme: Bakış açısı, aynı koşulların farklı algılanmasına neden olabilir. Bu bağlamda olumlu düşünme, olumsuzlukları kabullenip pes etmeden, en kötü koşullarda bile iyi bir şeylerin yapabileceğine inanmaya dayalı düşüncedir. Bilinçaltında muhakeme yürütülmez, bilginin doğruluğu



yargılanmaz. Bu nedenle sürekli olumlu düşünceler seçilmelidir. Böylece umutlu düşünmenin kök salması sağlanarak bireysel mutluluk ve başarısı desteklenebilir (Karagöz, 2011).

Zihinsel düşünme: Zihinsel düşünme; kişinin başkalarının sahip olduğu duyguları, düşünceleri, niyetleri, bakış açılarını ve içinde buldukları durumu anlama sürecidir. Bireyin kendisi ve diğer insanların bilişsel kapasitelerini anlamaya yönelik bir beceri ile ilişkili olan zihinsel düşünme sosyal zekâ ile ilişkilendirilmektedir. Zihinsel düşünme, kişinin hem kendi hem de başkalarının duygu, düşünce ve isteklerinin anlamlandırılıp yorumlanmasına vurgu yapar (Demir, 2018).

Empatik düşünme: Empati; bir kişinin bir durumla ilgili, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bunu karşısındakine iletmesi sürecidir. Empatik düşünmede empati duyulan kişinin görüşlerine katılma zorunluluğu yoktur. Sağlıklı iletişim kurma ve sosyal yaşamı kolaylaştırmaya katkı (Uğur, 2007).

7. Sanatsal düşünme

Sanatsal düşünme kategorisi özgünlük, estetik ve imgeleme gibi unsurların ön plana çıktığı düşünme türlerinden oluşmaktadır. Bu kategoride yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Sanatsal düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri

Kategori	Düşünme Türleri	Benze Özellikler
Sanatsal düşünme	Tasarım düşünme	Özgünlük İmgeleme Estetik
	Görsel düşünme	
	Yaratıcı düşünme	
	Göstergebilimsel düşünme	

Tablo 7'de görüldüğü sanatsal düşünmede tasarım, görsel, yaratıcı ve göstergebilimsel düşünme türleri yer almaktadır. Üretmek amacıyla gerçekleştirilen sanatsal düşünme zaman, kültür ve toplum bağlamından etkilenirler.

Tasarım düşünme: Tasarım, zihinde düşünülenlerin kâğıt üzerine çizilerek somutlaştırılmasıdır. Tasarlama, tasarım amacıyla karşılaşılan problemlerin zihinde çözülmesi eylemidir. Tasarım düşünme ise insanların ihtiyaçlarını konu alan problemlerin çözümüne yönelik olarak şekillenen tasarım sürecine yön veren düşünmedir. Bu düşünme, probleme yönelik araştırma ile başlar, problemin çözümüne (tasarıya) odaklı, empatiyi gerektiren yaratıcı bir süreçtir. Çözümün belli bir formatı yoktur ve çözüm kesin değildir. Bu düşünmeye endüstride daha çok ihtiyaç duyulur (Üzülmez, 2022).

Görsel düşünme: Resim, harita, grafik, diyagram ve animasyon gibi iletişimsel, işlevsel ya da estetik amacı olan şeyler görsel olarak tanımlanır. Bu bağlamda görsel düşünme; görseller ile sunulan bilgiyi okuyabilme, anlayabilme ve yorumlayabilme ya da bilgiyi resim, grafik gibi görsele dönüştürebilme süreci olarak tanımlanabilir. Görsel düşünme ile insanlar doğal ya da doğal olmayan



çevrede görünür durumdaki eylemler, semboller ya da objelerin farkına varıp yorumlayabilme imkanına sahip olurlar. İnsanlar günümüzde televizyon, bilgisayar, reklam panoları, caddelerdeki tabelalar gibi ortamlarda yoğun olarak görsel uyarıcılara maruz kaldıkları için görsel düşünmeye duyulan ihtiyaç daha da artmaktadır (Sakar, 2022; Taşpınar, 2017; İşler, 2002).

Sayfa | 494

Yaratıcı düşünme: Yaratıcılık; problemlere, zorluklara, eksikliklere, bilgi boşluklarına, çarpıklıklara ve düzensizliklere duyarlılığa bağlı olarak algısalıktan koparak hayal gücü ve bilgi birikimi yardımıyla bilişsel süreçler sonucu yeni bir düşünce, buluş veya icat gerçekleştirme olarak tanımlanır. Yaratıcılık, ürün ve performansa yaratıcı düşünme ise yaratıcılık sürecindeki zihinsel etkinliklere vurgu yapan bir kavramdır. Yaratıcı düşüncenin özelliği orijinal, özgün, problemin çözümü için uygun ve kullanışlı olmasıdır. Yaratıcılık, geçmişin deneyimlerini ve güncel yapıları içeren ve gelecek deneyimleri etkileyen bilinçsiz bir şekilde aklın derinliğinden gelen bir olgudur. Yaratıcı düşünme, günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne yardımcı olur. Ayrıca bilimsel buluşların, icatların ve yeni sanat akımlarının ortaya çıkmasını sağlar (Budak Kaymaz, 2022; Özer, 2021).

Göstergebilimsel düşünme: Gösterge; sözcükler, simgeler, işaretler gibi kendisi dışında bir şeyi temsil eden ve temsil ettiği şeyin yerini alabilecek nitelikte olan her çeşit biçim, nesne, olgu, vb. durumlardır. Göstergebilim ise göstergelerin temsil ettikleri anlamları inceleyen bir bilim dalıdır. Bu bağlamda göstergebilimsel düşünme; bir metnin, görüntünün, sözcüğün, sembolün ya da imgenin belirttiği anlamı keşfetme süreci şeklinde tanımlanabilir (Pilatin, 2016).

8. Taktiksel düşünme

Taktiksel düşünme kategorisinde düşünmenin yapılaş biçiminin belirli bir forma sahip olması gereken düşünme türleri yer almaktadır. Düşünmenin nasıl gerçekleştirileceğinin belli olması bu düşünme türlerini diğerlerinden ayırmaktadır. Bu kategoride yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Taktiksel düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri ve benzer özellikleri

Kategori	Düşünme Türleri	Ortak Özellikler
Taktiksel düşünme	Altı şapkalı düşünme Sesli düşünme Açık uçlu düşünme	Düşünmenin yapılaş biçimi belirli bir forma sahip. Düşünme tekniği.

Tablo 8’de görüldüğü üzere taktiksel düşünmede düşünmenin belli bir formda gerçekleştirilmesi gereken altı şapkalı, sesli ve açık uçlu düşünme türleri yer almaktadır.

Altı şapkalı düşünme: Problem durumunun farklı bakış açısıyla düşünülmesine dayalı bir düşünme tekniğidir. Bu düşünmede şapka metaforunda renkler; beyaz (açık, tarafsız ve net bilgilere), sarı (olumlu yönler), kırmızı (duygular, sezgilere), mavi şapka (düşüncelerin analizi yapılmasını ve sistematize edilmesi), yeşil (yaratıcılık, yenilik), siyah (tehlike, risk) bakış açılarına vurgu yapar (Ertuğrul, 2022; Aydın, 2020).

Kesici, A. (2024). Lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türlerinin sınıflandırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 475-505.

DOI. 10.51460/baebd.1440632



Sesli düşünme: Sesli düşünme, bireyin bir problem çözerken düşüncelerini dile getirmesi olarak tanımlanır. Sesli düşünmede bireyin düşünme sürecini yansıtmaya sağlanır. Bu düşünme tekniği ile bireyin zihinsel süreçlerini iyileştirmesi, öğrenme güçlüklerini gidermesi, sorgulama ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Sönmez, 2017).

Açık uçlu düşünme: Açık uçlu düşünme; muhatabına açık uçlu sorular yönelterek bireyin mevcut bilgisini açığa çıkarması, akıl yürütmesini sağlaması ve bu yolla sonuca ulaşmasını sağlama amacı olan bir düşünme türüdür. Düşünme sürecinde açık uçlu sorular, bireyi çok yönlü düşünmeye motive ederek fikir çeşitliliğini ortak bir noktada uzlaştırıp zihni belirsizlikten kurtarması söz konusudur. Bu düşünme türü hitabette ve retorikte kullanılır. Açık uçlu düşünmede soru-cevap etkileşimi ile bilginin inşası söz konusudur (Durhan, 2017).

9. Problemlili düşünme

Problemlili düşünme, bireyi olumsuz yönde etkileyen, daha çok psikoloji ve psikiyatrinin ilgi alanı giren düşünme türlerinden oluşmaktadır. Bu kategoride yer alan düşünme türlerinin görülme sıklığındaki artış hastalık olarak kabul edilmektedir. Bu kategorideki düşünme türleri ve benzer özellikleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Problemlili düşünme kategorisinde yer alan düşünme benzer ve ortak özellikleri

Kategori	Düşünme Türleri	Benzer Özellikler
Problemlili düşünme	Tekrarlayıcı düşünme Otomatik düşünme, Şüpheli düşünme, İkili düşünme.	Bireyi olumsuz etkilemesi. Psikoloji ve Psikiyatrinin ilgi alanına girmeleri.

Tablo 9'da görüldüğü üzere problemlili düşünmede tekrarlayıcı, otomatik, şüpheli ve ikili düşünme türleri yer almaktadır.

Tekrarlayıcı (ruminasyon) düşünme: Ruminasyon; kişinin kendisi ile ilgili konu ve deneyimleri üzerine dikkatlice ve sıklıkla düşünmesini içeren zihinsel süreçtir. Ruminasyon, bir kişinin dikkatini tekrarlayıcı olarak yaşadığı olumsuzlukları anlama, nedenleri ve sonuçlarına odaklanmasıdır. Saplantılı düşünme ve derin düşünme şeklinde iki alt boyutta incelenir. Saplantılı düşünme; kişinin kendini üzgün hissettiğinde kendisini diğer insanlarla kıyaslaması ve eleştirmesi; derin düşünme ise karşılaştığı problem ve güçlüklerle baş edebilmek için ne yapması gerektiğini bulmaya çalışmasıdır. Tekrarlayıcı düşünme, kişinin stresli durumları ya da psikolojik sorunları üzerinde istemsizce ve sürekli olarak düşünmesi biçimde ortaya çıkar. Kişinin yaşam akışını engeller. Tekrarlayıcı düşünme genellikle geçici, kontrol edilmesi zor ve bastırmak için zorlu bir çaba gerektirir. Kişiyi tedbirli davranıp hatasının tekrarlanmaması gibi bir katkı da sağlayabilir (Kıcalı, 2015; Yılmaz, 2015; Ünal, 2020).

Otomatik düşünme: Otomatik düşünme kişinin farkında olmadan, aniden oluşan, kişinin sorgulamaksızın benimsediği gerçek dışı inançlara dayanan düşüncelerdir. Bu düşünceler kişinin



kendisi, geleceği ve içinde bulunduğu ortam ile ilgili olup duygularla bağlantılıdır. “Aptallığımdan dolayı...”, “.....için kendimden utanmalıyım” gibi genellikle fark edilemeyen otomatik düşünceler beraberinde olumsuz his ve duyguların yaşamasına neden olur. Psikolojik açıdan sağlıklı olan kişiler bu düşüncelerini mantıklı bir değerlendirme ile olumlu olarak değiştirebilir. Otomatik düşüncelerin belirlenerek değiştirilmesi bireyin mutluluğuna katkı sağlar (Abualroos, 2022; Hökeleki, 2022).

Şüpheli düşünme: Şüpheli (paranoid) düşünme; kişinin yoğun olmayan sıklıkla yaşadığı anlamsız, saçma sapan, abuk sabuk sözleri, hezeyanları ve kanıtlar ışığında değiştirilemeyen yanlış, sabit inanç ve vehim niteliğindeki sanrısız düşünme türüdür. Kişinin kendisine baskı, haksızlık ve kötülük yapıldığı/yapılacağı şüphesine dayalı düşünceler bu düşünmeye örnek olarak verilebilir. Şüpheli düşüncenin ileri düzeyde olması kişilik bozukluğu olarak tanımlanır (Metin, 2019).

İkili düşünme: İkili düşünme birbirine tamamen zıt sadece iki alternatifin düşünüldüğü bir düşünme tarzıdır. İkili düşünmede, kişi herhangi bir durumu süreklilik perspektifi dışında en uç iki nokta arasındaki alternatifleri görmezden gelerek "siyah-beyaz", "iyi-kötü", "pozitif-negatif" veya "hep-hiç" şeklinde ikiye indirir. İkili düşünme, hızlı karar verme ve bilgiyi kategorize etmeyi kolaylaştırır. Ancak uyum sorunları, saldırganlık, öfke gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Aliyev, 2018).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Düşünme türlerini sınıflandırmayı amaçlayan bu çalışmada lisansüstü tezler konu olan 49 düşünme türü benzerliklerine dayalı olarak 9 kategori altında sınıflandırılmıştır. “Düşünme Yaklaşımı” olarak adlandırılan kategoride; mantıksal düşünme, soyut düşünme, analitik düşünme, diyalektik düşünme, bütüncül düşünme, anlamlı nedensel düşünme, informal düşünme analogik düşünme ve teorik düşünme yer almıştır. Bu kategorideki düşünme türlerinin en belirgin özelliği düşünmeye konu olan problemin, olay veya olgunun yapısına uygun zihin becerilerinin kullanıldığı düşünme türleri olmalarıdır (Başarer, 2019; Aygaç, 2013; Şeker, 2021; Kocaman, 2021; Aliyev, 2018; Konyalıhatipoğlu, 2016; Yaraş, 2017; Berkant, 2007; Kalın, 2019; Kuru, 2021; Dönmez, 2019). Zihnin bilişsel yeteneklerini yansıtan bu kategorideki düşünme türleri, düşünmenin aletleri olarak nitelendirilebilir. Bu düşünme türlerine başka kategorilerdeki düşüncelerin gerçekleşmesinde ihtiyaç duyulur.

“Disiplin Temelli Düşünme” olarak adlandırılan kategori üç alt kategoriden oluşmaktadır. Birinci alt kategoride bilişim sistemlerinin işleyişi ile uyumlu olmaları (Çakıcı, 2022; Yokuş, 2022) nedeniyle algoritmik düşünme ve bilgi işlemsel düşünme türlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle bu alt kategori “Bilgisayar Bilimleri Disiplinine Özgü Düşünme” olarak adlandırılmamıştır. Disiplin temelli düşünme kategorisinin ikinci alt kategorisi “Matematik Disiplinine Özgü Düşünme” olarak adlandırılmıştır. Bu alt kategoride matematiksel düşünme, cebirsel düşünme, geometrik düşünme, uzamsal düşünme, orantısız düşünme, olasılıklı düşünme, istatistiksel düşünme türlerinden oluşturulmuştur. Mekânsal düşünme, tarihsel düşünme ve kronolojik düşünme türlerinden oluşan üçüncü alt kategori ise “Tarih-Coğrafya Disiplinlerine Özgü Düşünme” olarak adlandırılmıştır. Bu kategoride yer alan düşünme türlerinde mekân ve zaman faktörlerinin dikkate alınır (Sönmez, 2019; Nalbantoğlu, 2022; Çurku, 2020). Araştırmada birçok disiplinin varlığına rağmen çok az sayıda disipline özgü düşünme türünün çalışılması



dikkat çeken bir bulgudur. Ayrıca matematik disiplinin her alt dalına ait düşünme türünün varlığı dikkat çeken başka bir bulgudur. Bu durum, matematik disiplininin tarihi insanlığın tarihi kadar eski olması ve bilimin dili olması ile açıklanabilir.

“*Düşünmeyi Düşünme*” kategorisi; eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, üstbilişsel düşünme, bilimsel düşünme türlerinden oluşturulmuştur. Bu kategorideki düşünme türlerinin ortak özellikleri mevcut seçeneklerden en doğrusunun bulunması, düşüncelerin doğruluğunun kontrolünün sağlanması ve geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmesidir (Kestel, 2022; Arıcı, 2022; Dağ, 2022; Bağ, 2020). Bu kategorideki düşünme türleri bilginin manipüle edilmesi, yalan ya da yanlış bilgilerin yayılması gibi durumlarda oluşabilecek olumsuzluklar karşısında bireyi korumada etkili olabilirler. Ayrıca bir alanda profesyonelleşmede ve etkili öğrenmede bu kategorilerde yer alan düşünme türlerine ihtiyaç duyulur. Bu nedenle günümüzde düşünmeyi düşünme türlerine olan ilgi ve ihtiyacın daha da artacağı düşünülmektedir.

“*Gelişimsel Düşünme*” kategorisinde stratejik düşünme, sistemsal düşünme, inovatif düşünme ve girişimci düşünme türlerinden oluşturulmuştur. Yenilenme, değişime karşı varlığı koruma ve geliştirme amaçlı olmaları bu kategoride yer alan düşünme türlerinin en belirgin özelliğidir (Öztürk, 2018; Can, 2020; Sevinç, 2021; Ersarı, 2018). Küreselleşme, internet ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, günümüzde değişim ve dönüşümün eski dönemlere nazaran çok daha hızlı gerçekleşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle kurum ve kuruluşların varlıklarını koruması ve faaliyetlerini değişen yeni koşullara uygun olarak gerçekleştirebilmeleri açısından gelişimsel düşünmenin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

“*Çözümsel Düşünme*” kategorisi, düşünmeye konu olan problem için alternatif çözümler ve çözümler arasında en etkili olanı bulmayı amaçlayan yanal düşünme, yapılandırmacı düşünme, çözüm odaklı düşünme ve esnek düşünmeden (Sevinç, 2020; Demirtaş, 2016; Karahan, 2016; Ekmekci, 2021) oluşmaktadır. Günümüzde demokratik değerler çerçevesinde farklı görüş ve düşünceler birbirinin alternatifini ve hatta yeni fikir ve görüşlerin gelişmesine katkı sağlayabileceği düşüncesiyle hoş karşılanır. Bu nedenle çözümsel düşünmenin demokratik dünyanın doğasına uygun bir düşünme kategorisi olduğu söylenebilir.

“*Duyuş İçerikli Düşünme*” kategorisinde; özenli düşünme, sezgisel düşünme, olumlu düşünme, zihinsel düşünme ve empatik düşünme türleri yer almıştır. Bu düşünme türlerinin ortak özellikleri, düşünme sürecinde bilişsel aktivitelerin yanında duyuş ve his gibi duyuşsal alanla ilgili faktörlerin etkili olmasıdır (Uluçınar, 2018; Avaroğlu, 2013; Karagöz, 2011; Demir, 2018; Uğur, 2007). Bu düşünme türleri; sosyal ilişkiler, iletişim, yaşamda anlam ve etik gibi insana özgü özellikleri ile ilişkilidir. Özellikle insanlığın yaşadığı savaşlar, deprem, sel gibi doğa olayları, küresel ısınma ve çevre felaketleri gibi deneyimler insanı, çevreyi, doğayı, etiği ve değerleri dikkate alan duyuş içerikli düşünmenin önemini arttırmaktadır. Ayrıca karşılaşılan problemlerin çözümünde sezgilerin olumlu etkisi duyuş içerikli düşünmenin göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu göstermektedir.

“*Sanatsal Düşünme*” kategoride tasarım düşünme, görsel düşünme, yaratıcı düşünme ve göstergebilimsel düşünme yer almıştır. Bu düşünme türlerinin en önemli özelliği, özgünlük ve



imgeleme olduğu söylenebilir. Ayrıca bu düşünme türlerinde kültüre duyarlı ve estetik kaygısının önemli bir unsur olarak öne çıktığı söylenebilir (Üzülmez, 2022; Sakar, 2022; Taşpınar, 2017; İşler, 2002; Pilatin, 2016). Sanatsal düşünce insana özgü estetik niteliklerin dışı vurumu, anlamın iletimi ve kendi ifade etmenin etkili bir yoludur. Bu nedenle sanatsal düşünme türlerinin insanlar arasındaki özel konumu insan varlığını sürdürdükçe devam ettireceği söylenebilir.

Sayfa | 498

“*Taktiksel Düşünme*” kategorisinde altı şapkalı düşünme, sesli düşünme ve açık uçlu düşünme türleri yer almıştır. Taktiksel düşünmede yer alan düşünme türlerinin ortak özellikleri düşünme sürecinin belirli bir forma sahip olmasıdır (Ertuğrul, 2022; Sönmez, 2017; Durhan, 2017).

“*Problemlili Düşünme*” kategorisinde tekrarlayıcı düşünme, otomatik düşünme, şüpheli düşünme ve ikili düşünme türleri yer almıştır. Bu düşünme türlerinin ortak özellikleri bireyi olumsuz etkileyen ve daha çok psikoloji ve psikiyatrinin ilgi alanına giren düşünme türleri olmasıdır. Bu düşünme türleri bireyin iyi oluşunu olumsuz yönden etkileyebilir, çevresi ile uyumunu bozabilir ve çeşitli psikolojik hastalıklara eşlik edebilmeleridir (Kıcalı, 2015; Yılmaz, 2015; Ünal, 2020; Abualroos, 2022; Hökeleki, 2022; Metin, 2019; Aliyev, 2018). Dolayısıyla araştırmada düşünmenin bireyi olumlu yönde destekleyen bir beceri olmasının yanında, olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahip bir eylem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada düşünce türlerini sınıflandırmak için oluşturulan kategorilerde yer alan düşünme türleri arasında keskin bir ayırım yapmanın mümkün olmadığı söylenebilir. Örneğin yaratıcı düşünme hem çözümsel düşünme hem de duyuş içerikli düşünme türleri ile ortak özelliklere sahip bir düşünme türüdür. Stratejik düşünmenin duyuş içeren bir düşünme olduğu, eleştirel düşünmenin mantıksal düşünmeyi içerdiği, matematik disiplinine özgü düşünme türlerinin tümünün soyut ve teorik düşünmeden ayrı düşünülemediği, olasılıklı düşünmenin ait olduğu kategori dışında birçok düşünme için gerekli bir düşünme türü olduğu söylenebilir. Bu nedenle kategoriler arası keskin bir ayırım yapılamayacağı, kategorilerin kategorilerde yer alan düşünme türlerinin öne çıkan önemli özelliklerine vurgu yaptığı söylenebilir.

Araştırmada düşünme yaklaşımı kategorisindeki düşünme türleri daha çok anlama amaçlı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde disiplin temelli düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri daha çok alana özgü anlama amacıyla gerçekleştirilir. Düşünmeyi düşünme kategorisindeki düşünme türleri daha çok değerlendirme, gelişimsel düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri ise geliştirme amacıyla gerçekleştirildiği söylenebilir. Çözümsel düşünme kategorisinde yer alan düşünme türleri daha çok sorun çözme, sanatsal düşünme kategorisinde yer alan düşünme türlerinin ise üretme amaçlı olduğu söylenebilir. Buradan hareketle düşünmenin anlama, değerlendirme, geliştirme, çözme ve üretme amaçlı gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Taktiksel ve duyuş içerikli düşünme kategorilerinde yer alan düşünme türleri de bu amaçlarla gerçekleştirilir. Sadece taktiksel düşünmede düşünme formu, duyuş içerikli düşünmede ise duyuşların düşünmedeki etkisi bu kategorileri diğerinden farklı kıldığı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen düşünmenin anlama, değerlendirme, geliştirme, çözme ve üretme amacıyla yapıldığı bulgusundan eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik



çalışmalarda yararlanılabilir. Eğitimde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bu amaçlar doğrultusunda hedefler belirlenebilir. Eğitim programlarının düşünme becerisine etkisi; anlama, değerlendirme, geliştirme, çözme ve üretme kriterleri doğrultusunda değerlendirilebilir. Anlama, değerlendirme, geliştirme, çözme ve üretme amaçlı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları ve ders materyalleri hazırlanabilir.

Sayfa | 499

Araştırma lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türleri ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle daha geniş örneklerde düşünme türlerinin farklı yönlerine dayalı sınıflandırma çalışmaları yapılabilir. Bu konuda yapılacak çalışmaların düşünmeyi geliştirmeyi amaçlayan yeni programların geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Araştırma kapsamına alınan düşünme türleri, bir ya da birden çok üst düzey düşünme becerisi gerektirdiği için üst düzey düşünme olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle araştırmacılar, bu çalışmanın kapsamına alınan düşünme türleri için üst düzey düşünme nitelendirmesinin yanında araştırmada elde edilen sınıflandırmayı kullanmaları önerilebilir.



Kaynakça

- Abualroos, E., Y. (2022). *Sosyal hizmet öğrencilerinde olumsuz otomatik düşüncelerin özerk benlik yönetimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Adanır, Y. (2021). *Proje tabanlı STEM eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlıklarına ve üretici düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Akar, H. (2017). Durum çalışmaları. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s.139-176). Anı Yayıncılık.
- Akbaş, M. (2017). *İlköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Akdeniz, H. H. (2019). *Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde yaratıcı zıt düşünme (creact) tekniğinin ortaokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Aliyev, K. (2018). *İkili düşünme ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arıcı, M., A. (2022). *Yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma özyeterlik algılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Düzce İli örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Avaroğlu, M. C., (2013). *Olasılık öğretiminde sunum biçimlerine ve yanılığa desteğine göre hazırlanmış yazılımların öğrencilerin akademik başarı, sezgisel düşünme ve öğretim süreci deneyimlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Aydın, B. (2020) *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerini geliştirmelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Aygaç, G. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik; problem çözme, soyut düşünme, inanç, öğrenilmiş çaresizlik puanlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bağ, H. (2020). *Eğitsel bir dijital oyun yardımıyla kavramsal anlama düzeyinin, bilimsel düşünme alışkanlıklarının ve argümantasyon becerilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Başerer, D. (2019). *Mantıksal düşünmenin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baysal, Z. N., Çarıkcı, S. & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 7-28. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s1m
- Berkant, H., G. (2007). *Dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde yapıcı öğrenme temelli hazırlanan anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşünmelerine, akademik başarılarına, kalıcılığa ve günlük yaşam davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilgiç, Ş., & Kandır, A. (2020). Erken Düşünme Becerileri Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(3), 49-62. Doi: 10.30900/kafkasegt.604250
- Budak Kaymaz, O. (2022). *Dijital oyun prototipleme eğitiminin 10 yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Can, H. (2020). *Implementation of systems thinking skills module for the context of energy* (Unpublished doctoral thesis). Middle East Technical University, Ankara.



- Ceylan, V. K. (2020). *Senaryo temelli scratch öğretim programının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine, problem çözme ve programlama ünitesi erişilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Çakıcı, Y. (2022). *Bilgisayarsız kodlama eğitiminin ilkökul öğrencilerinin dikkatini toplama, problem çözme ve algoritmik düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin üniversitesi, Mersin.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çalışkan, M. (2016). *Katı cisimlerin öğretiminde dinamik geometri yazılımı destekli öğretimin 7.sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik tutumuna ve uzamsal düşüncelerine etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çivitci, A. (2006). Ergenler için mantıkdışı inançlar ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 69-81.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative research* (4. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.
- Çurku, R. (2020). *Kronolojik düşünme ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerini kazandırmada sözlü tarihin rolü: Van düşünleri örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dağ, R. (2022). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri, akademik özyeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Demir, E. (2018). *Anasınıfına devam eden çocuklara zihinsel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama çalışmalarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Demirhan, T., D. (2007). *Yoğun düşünme eğitimi programının suçlu çocukların ahlaki yargılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demirtaş, A., S. (2016). *Bilişsel-yaşantısal teori temelli psiko-eğitim programının yapılandırmacı düşünme üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Doluzengin, B. (2019). *Gerçekçi matematik eğitiminin altıncı sınıf öğrencilerinin istatistiksel düşünme becerilerine, başarı güdülerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dönmez, G. (2019). *Lise öğrencilerinin fonksiyon kavramını anlayışlarının teorik düşünme perspektifinden incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durhan, G. (2017). *Üniversitesi Aristoteles retoriğinde açık uçlu düşünme modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Süleyman Demirel, Isparta.
- Ekmekci, E. (2021). *Erken çocuklukta esnek düşünme ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Elazzaı, A. A. K.H. (2020). *Türkiye'deki ve Libya'daki öğrencilerin ikinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusundaki cebirsel düşünme becerilerinin SOLO taksonomiye göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Elmacı, S. (2017). Ortaçağda yerleşmelerin sınıflandırılmasına modern yaklaşım; İbn Haldun. *Electronic Turkish Studies*, 12(29), 225-237. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12540>
- Erdur-Baker, O., & Bugay, A. (2012). The Turkish version of the ruminative response scale: An examination of its reliability and validity. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 10, 1-16.
- Ersarı, G. (2018). *Stratejik girişimcilik: girişimci düşünme biçimi ve girişimci liderliğin işletme performansına etkisinde rekabet stratejilerinin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ersoy, E. & Başer, N. E. (2013). Matematiksel düşünme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1471-1486.



- Erten, P. (2022). Meslek liselerinin 21. yy. öğrenen ve öğreten becerileri kapsamında değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 261-291. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10702>
- Ertuğrul, M. (2022). *Görsel sanatlar dersinde müze bilinci oluşturmak için altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Gökada, A. (2021). *Algoritmik düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik dokunulabilir bir kullanıcı arayüzü geliştirilmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güneş, F. (2021) Düşünme nedir? Nasıl Öğretilir? E. Kabataş Memiş ve A. Kaçar (Ed.) *Eleştirel ve analitik düşünme* içinde (2-24). Pagem Akademi.
- Güvendiren, G. N. (2019). *Altıncı sınıf öğrencilerinin cebirsel düşüncelerinin üç parametreyle birlikte incelenmesi: niceliksel muhakeme, kovaryasyonel ve fonksiyonel düşünme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Hatipoğlu, F. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının eko-bilimsel düşünme alışkanlıklarının kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Hendekçi, A. (2021). *İnovatif düşünmeyi geliştirme programı (IDGEP)'nin hemşirelik öğrencilerinin yenilikçi yaklaşımları, eleştirel düşünceleri ve yeterlilik algıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora, tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Hökelekli, B. (2022). *İlkokul yöneticilerinin otomatik düşünce sıklıkları ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki (Nevşehir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1), 153-161.
- İşleyen, M. (2020). *Annelerin çocukluk çağı travmaları ve ebeveyn içsel düşünme işlevselliği arasındaki ilişkide dissosiyatif yaşantıların rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Kalın, B. (2019). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının informal muhakemeleri ve bilimsel düşünme alışkanlıkları: hidroelektrik santraller örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Karagöz, Y. (2011). *Olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karahan, F., Ş. (2016). *Üniversite öğrencilerinde çözüm odaklı düşünmenin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Karpınar, O. (2021). *7. sınıf sosyal bilgiler dersi konu ve kazanımlarının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Kesici, A. (2021). Sosyal ağ kullanımının eleştirel düşünme eğilimine etkisinin incelenmesi *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 53, 30-46. DOI: 10.15285/maruaebd.677614
- Kesici, A. (2023). Ortaokul ve lise öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve yaşama boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 14(1), 18-28.
- Kestel, M. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi: bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kıcalı, Ö. (2015). *Öz-şefkat ve tekrarlayıcı düşünmenin olumsuz duygulanım ve depresyon ile ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kıncal, R. Y., & Yazgan, A. D. (2010). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin formal operasyonel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 723-733.
- Kızıltan, Ö. (2021). *Dört katlı düşünme modelinin etkinlik temelli değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kızıltoprak, A. (2014). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinde ilişkisel düşünmenin gelişimi: Bir öğretim deneyi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kesici, A. (2024). Lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türlerinin sınıflandırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 475-505.
DOI. 10.51460/baebd.1440632

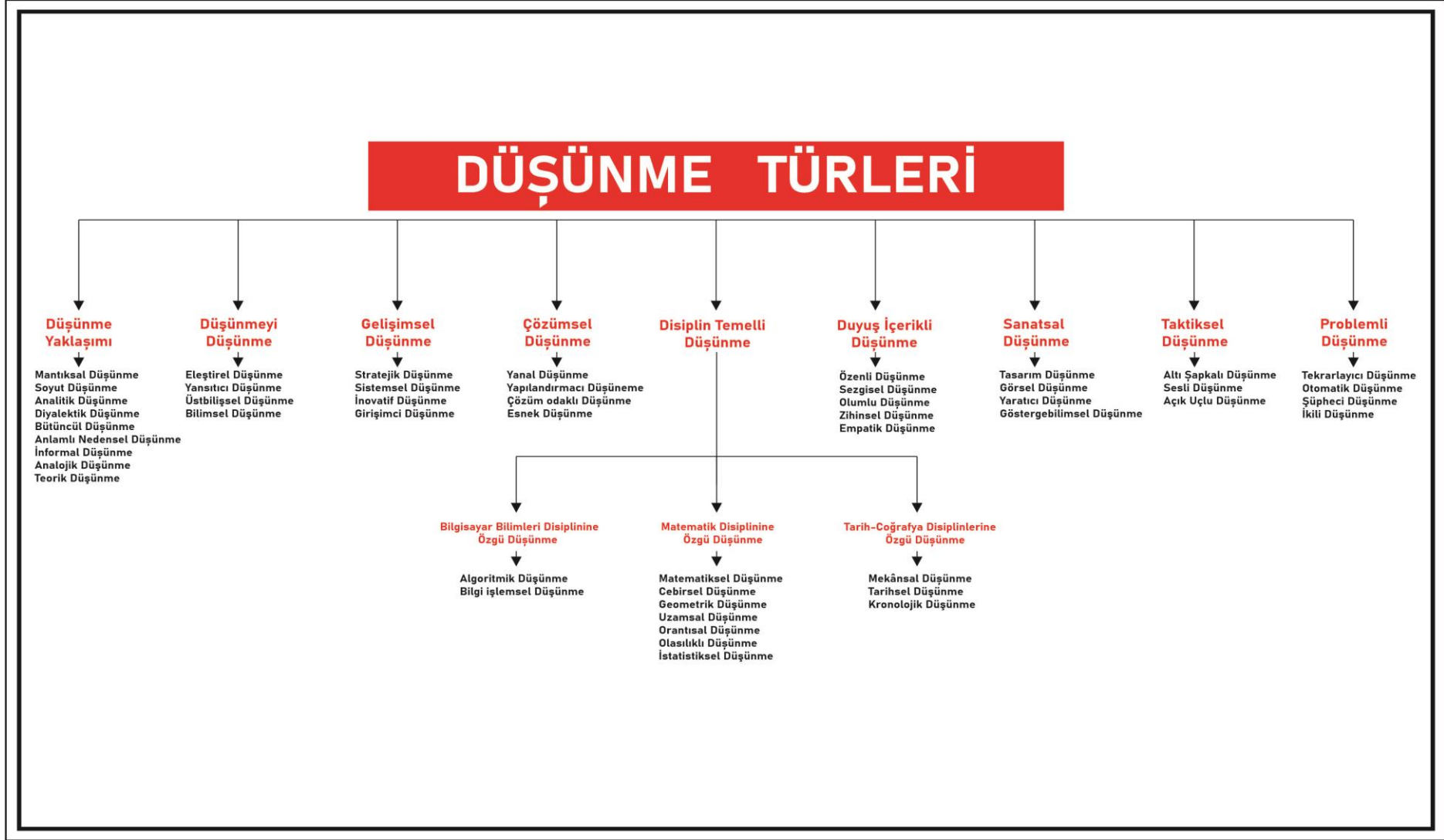


- Kocaman, B. (2021). *Analitik düşünme temelli çevrimiçi stem öğretim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Konyalıhatipoğlu, M., E. (2016). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin analitik ve bütüncül düşünme stillerinin solo taksonomisi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Korkmaz, T. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapılandırmacı düşüncülerinin öğretmen yetkinliğine etkisi: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kuru, H. (2012). *Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin analogik düşünme durumlarının saptanması ve biyoloji öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Lipman, M., 2003. *Thinking in education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Memiş, Y. (2022). *Türkiye, Singapur ve Kanada'dan seçilen ortaokul ders kitaplarının orantısız düşünme bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Metin, B. (2019). *Yöneticilerin liderlik tarzları ile şüpheli düşünme ve narsistik kişilik arasında ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Nalbantoğlu, A. (2022). *Tarihsel düşünme becerilerinin kazanımında kanıt temelli öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Nosich, G. M. (2016). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Okuyan, M. A. (2021). *Fen bilgisi öğretmenlerinin entelektüel düşünme eğilimleri ile çevre etiği farkındalığı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Öz, R. (2015). *Araştırma ve sorgulamaya dayalı etkinliklerle desteklenmiş bilim merkezi uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, bilim okuryazarlıklarına ve sorgulayıcı düşünme becerilerine etkisi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özen, B. (2017). *Stratejik düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin karar verme stillerine etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncülerinin geliştirilmesi: Bir ders imecesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özer, F. (2021). *21. Yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyici fen öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin problem çözme, yaratıcı düşünme becerileri ve kavram öğrenimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özkan, U. B. (2020). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, E., K. (2018). *Stratejik düşünmenin ve politik yeteneklerin dönüşümcü liderlik üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Teknik Üniversitesi, Gebze.
- Pilatin, U. (2016). *Ortaokul ders kitaplarındaki değerlerin göstergebilimsel açıdan incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Saifer, S. (2018). *Hot skills: developing higher-order thinking in young learners*: Redleaf Press
- Sakar, N. (2022). *İnfografik temelli öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin algoritma geliştirme başarısına, eleştirel düşünme becerisine, görsel okuryazarlık yeterliliğine ve motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sarmaşık Kaya, G. (2018). *Etkili düşünme eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sevinç, Ş. (2020). *Üniversite öğrencilerinin yanal düşünme eğilimlerinin yordanması üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.



- Sevinç, Y., S. (2021). *Öğretmenlerin öğrenme-öğretme stratejilerinin ve etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin inovatif düşünme becerilerini yordama gücü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Sezer, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin matematiksel düşünme süreç ve becerilerinin boylamsal incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Sönmez, F. (2019). *Coğrafi bilgi sistemlerine (CBS) dayalı sosyal bilgiler öğretiminin mekânsal düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Sönmez, Y. (2017). *Sesli düşünme stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst düzey düşünme becerileri (eleştirel düşünme-yaratıcı düşünme-yansıtıcı düşünme-problem çözme)*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Şahin, A. O., & Erdemir, F. (2016). Hemşirelikte ortak dil ve uluslararası hemşirelik terminolojileri. *Türkiye Klinikleri J Surg Nurs-Special Topics*, 2(1), 27-36.
- Şeker H. (2021). *İslami sanatlarda soyut düşünme biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taşpınar, Ş. E. (2017). Teori ve uygulamada görsel düşünme stratejileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 1167-1179.
- Tunalı, S., & Emir, S. (2007). Somut işlemsel dönemdeki üstün ve normal zekâlı çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(2), 149-163. DOI: 10.26650/hayef.2017.14.2.0014
- Türk Dil Kurumu, (2023). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 09/01/2023.
- Türker, K. N., (2020). *Oyun destekli olasılık öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin olasılıklı düşüncelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Uğur, A. (2007). *Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi: bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uluçınar, U. (2018). *Öğrencilere özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duyuş temelli bir eğitim programının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ünal, M. (2020). *Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Ünal, S. (2021). *Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefece düşünme yöntemlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Üzülmez, K. (2022). *Tasarım düşünme yaklaşımının İngilizce öğretiminde ortaokul öğrencilerinin sözcük öğrenme başarılarına, işbirlikli öğrenme algılarına ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Yalçın, E. E. (2018). *Cumhuriyetten günümüze ortaokul matematik öğretim programlarının geometrik düşünme alışkanlıkları bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Mersin üniversitesi, Mersin.
- Yaraş, Z. (2017). *Okul yöneticilerinin otantik ve holistik liderlik tarzlarının pozitif örgütsel davranış üzerindeki etkisi: yapay sinir ağları uygulaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. E. (2015). Endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(2), 107-115.
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve analitik düşünme*. Pegem Akademi.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: Design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Yokuş, E. (2022). *Bilgi işlemsel düşünme becerisinin öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Ek. 1. Düşünme Türleri







Sanat Tarihi Eğitim Modülünün Ortaokul Öğrencilerinin Sanata Yönelik Tutumlarına Etkisi¹

The Effect Of Art History Education Module On Middle School Students' Attitudes Towards Art

Dilek MAKTAL CANKO , Dr. Öğretim Üyesi, Ege Üniversitesi, dilek.m.canko@ege.edu.tr

Seda AĞIRBAŞ , Dr. Öğretim Üyesi, Ege Üniversitesi, seda.agirbas@ege.edu.tr

Serkan DENİZLİ , Doç. Dr., Ege Üniversitesi, serkan.denizli@ege.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 19 Mart 2024

Kabul tarihi - Accepted: 20 Nisan 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024

¹ Bu makale, Sanat Tarihi Eğitim Modülünün Ortaokul Öğrencilerinin Sanata Yönelik ismiyle projelendirilmiş ve Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir.

Proje Numarası: 21042

Maktal Canko, D., Ağırbaş, S. ve Denizli, S. (2024). Sanat tarihi eğitim modülünün ortaokul öğrencilerinin sanata yönelik tutumlarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1)*, 506-519.

DOI. 10.51460/baebd.1454893



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 506-519.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 506-519.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, seçmeli görsel sanatlar dersi içerisinde yürütülmüş olan sanat tarihi eğitim modülünün ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sanata karşı tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Bu anlamda toplanan nicel ve nitel veriler ile öğrencilerin sanata ilgisinin ve bakış açısının olumlu yönde değişip değişmediği analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir ili Karabağlar ilçesinde yer alan Fevzi Çakmak Ortaokulu 6D sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak "Sanata Karşı Tutum Ölçeği", nitel veri toplama aracı olarak da öğrenciler ve öğretmen ile yarı-yapılandırılmış bireysel görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nicel veri analizi sonucunda deney işleminin etkili olmadığı ve sanat tarihi eğitimi modülünün öğrencilerin sanata yönelik tutumlarında değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte nitel veriler ve gözlemler ile sanat tarihi eğitim modülünün öğrencilerin sanat eserlerine ve tarihine ilgilerinde artış sağladığı ve hayal gücünün ve yaratıcılık yönlerinin gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Nitel bulgularda olumlu sonuçlara ulaşılması bu modülün daha uzun ve yoğun şekilde uygulanması gerektiğini düşündürmüştür. Bu bağlamda, eğitim modelinin bir sonraki çalışmada uzun süreli bir modül şeklinde tasarlanması ve içeriğinde geçen konuların, görsellerin ve oyun-bilmece gibi öğretim metotlarının daha yoğun kullanılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat tarihi eğitimi, sanata karşı tutum, 6. sınıf, karma yöntem

Abstract. The aim of this study is to examine the effect of the art history education module conducted within the elective visual arts course on the attitudes of 6th grade middle school students towards art. In this sense, with the quantitative and qualitative data collected, it was analyzed whether the students' interest and perspective on art changed positively. The study group of the research consists of 30 students studying in the 6D class of Fevzi Çakmak Secondary School in Karabağlar district of İzmir province. In the study, mixed method, which includes both qualitative and quantitative research methods, was used. In the study, "Attitude Towards Art Scale" was used as a quantitative data collection tool and semi-structured individual interviews with the students and the teacher were used as a qualitative data collection tool. As a result of the quantitative data analysis, it was concluded that the experiment was not effective and the art history education module did not change students' attitudes towards art. In addition, qualitative data and observations revealed that the art history education module increased students' interest in artworks and history and contributed to the development of their imagination and creativity. The positive results of the qualitative findings suggest the need for a longer and more intensive implementation of this module. In this context, it was suggested that the training model should be designed as a long-term module in the next study and the topics included in its content should be increased.

Keywords: Art history education, attitude towards art, 6th grade, mixed method



Extended Abstract

Introduction. As an act of creating form, art is a product of thought that is not far behind human needs such as shelter and food. Art education is the most effective educational process in the development of children and young people as creative individuals. Because it nourishes the creative and productive powers in the individual. Art history education starts from an early age and aims to enable students to gain a sensitive view and understanding of art, culture and works of art and to establish a relationship between these values; to make comparisons with art styles by following the formation of humanity throughout the history of civilization. The importance of this study, which plans to measure the contribution of art history education to secondary school students' attitudes towards art, is to emphasize the importance of art history in art education.

Method. In this study, sequential explanatory design, one of the mixed research designs, was used to examine the effect of art history education module on students' attitudes towards art. In the sequential explanatory design, it is essential to present quantitative findings first and to explain these findings by integrating them with qualitative findings. In the quantitative part of the study, the effect of the art history education module on students' attitudes towards art was examined with a pretest-posttest control group quasi-experimental design. The experimental procedure is given in Table 1. The students were not randomly assigned to the experimental and control groups, one branch with students studying in two classes was randomly selected as the experimental group and the other as the control group.

Results. As a result of the Art History education module applied to Fevzi Çakmak Secondary School 6D class for 7 weeks, changes in students' attitudes towards art were tried to be measured. As a result of the quantitative data obtained, it was concluded that the experiment was not effective and that the art history education module did not change students' attitudes towards art. The factors that led to this conclusion may be the short duration of the education model and the limited content. In this context, it can be suggested that the training model should be designed as a long-term module in the next study and the subjects included in its content should be increased. Additionally, the appearance of the module can be expanded with more games and visual materials. However, we see that education can reach younger grades, such as primary school 4th grade. However, qualitative data and observations showed that the art history education module increased students' desire for research, increased their interest in artworks and history, reflected art history positively on their lives, improved their visual perception, and most importantly, improved their imagination and creativity. The positive results of the qualitative findings suggest the need for a longer and more intensive implementation of this module.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 506-519.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 506-519.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Discussion and conclusion. In the light of these data, it was determined that the art history education module increased students' interest and curiosity in art and improved their creativity. However, it was observed that the education module should be longer than 7 weeks. It is suggested that the module will be more effective and efficient with a longer program design by updating the program.



Giriş

“Bir uygarlığın ya da çağın tarihini sanatın tarihini dâhil etmeden,
bir bütün olarak yazmak mümkün değildir.”

Sayfa | 510

Giulio Carlo Argan

Sanat, insanların beslenmek, barınmak gibi bir ihtiyacıdır ve bir biçim yaratma eylemidir. (Tansuğ, 1982, s. 10-12) Sanatta, düşünce içeren imgeler vardır, bu nedenle sanat görsel bir düşünme aracıdır. Sanat, bir görsel düşünme biçimi olmanın yanında güzellik, uyum ve düzen yaratması nedeniyle de görsel düşünmenin ortaya çıkmasını sağlar. (Genç ve Sipahioğlu, 1990, s. 155) Suut Kemal Yetkin’in belirttiği gibi “Çünkü insan sadece akıl ve zeka değildir aynı zamanda duygunluktur. Gerçekçi bir eğitim bilim ve sanatın ayrılmaz işbirliğine dayanmalıdır. İnsanda köklü bir gereksinimi karşılayan sanatın, kişiliği etkileyen en önemli etmenlerden biri olduğu unutulmamalıdır.” (San, 1979, s. 2-3).

Görsel algılama birçok aşamalı süreçlerden meydana gelir. Göz ve beynin uyumlu gelişimi, iç ve dış dünya arasındaki uyum, uyarının ölçüleri, biçimi, rengi, şekli ve hareketi, içgüdü ve deneyimler görsel algılamayı etkileyen etmenlerdir. (Genç ve Sipahioğlu, 1990, s. 27) Bununla birlikte, sanat imgeleri yoluyla görsel kavramanın seçim ve kullanımı algılamanın zekası ile doğrudan ilişkilidir. Sanatsal yaratıcı süreç, sanatçının zihninde imgelerle düşünmeyi gerektirir. Algılama eylemindeki imge görsel bir imgedir.

Sanatçılar yeni biçimler, sembolleri imgeler biçiminde resmederler. Çünkü, insanlar genelde sembolleri düşler, ancak sanatçılar bu sembolleri grafikleştirir. Ancak yaratılmış bir edimi değerlendirdiğimizde de yaratıcı bir edim icra etmekteyiz. Bir sanat eserine baktığımızda da yeni bir duyarlılık anı yaşarız. (May, 2007, s. 49) Sanatçılar, dönemleri ile sıkı sıkıya bağlıdırlar. Picasso Guernica’da, Gri, beyaz ve siyahlar arasında İspanyol kenti Guernica’nın devrim sırasında uçaklarla bombalanmasını ve bunun sonuçlarını anlatan çok etkileyici resmini 1937 yılında yapar. Sanatçı, zamanında yaşanan sosyal, politik, psikolojik olayları yansıtır eserlerinde. Belki yüzyıllar sonra o eserleri izleyenler tarihte yaşanmışları hissederler, sanat eserinden akan duyguyu içlerine alırlar ve belki de daha reel olarak tarihi görsel algılama yöntemi ile öğrenerek daha kalıcı bir bilgi haline dönüştürürler.

Aslında yaratıcılık; sadece sanatsal süreçte olan bir yeti değildir. Yaratıcılık tüm ruhsal, duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde vardır. Bununla birlikte eskiden doğaüstü, fizik ötesi bir güç olduğu sanılan yaratıcılık yetisinin her insanda bulunduğunu bu konuda yapılan çalışmalar kanıtlamıştır. (San, 2019, s. 16-17) Yaratıcı süreç, bütünleşmeyi doğuracak olan yeni varlık türlerinin varoluşa getirilmesi için bir mücadele, biçime karşı olan tutkunun dışavurumudur. (May, 2007, s. 147.) Yaratıcılık, aslında her insanda var olan ve insanın yaşamının her anında bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara uzanan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir. (San, 2020, s. 37) Eğitimin tümünün yaratıcılığı ön plana çıkartan bir sistem olması bir yana, çocuktaki yaratıcı yetiyi destekleyen, teşvik eden bir eğitim dalına önem verilmesi gerekliliği elzemdir. (San, 2020, s. 49) Ayrıca yaratıcılığın doğuştan gelen bir yeti olduğu ve her insanda bulunduğu kabul edilmektedir. Bununla birlikte çeşitli



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 506-519.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 506-519.
Araştırma Makalesi / Research Paper

nedenlerle yaratıcılık yetisi kaybedilmiş bile olsa özel çalışmalarla yeniden kazanılabilir bir yetenektir. (San, 2019, s. 121)

Sanat eğitimi, çocuk ve gençlerin, yaratıcı bir birey olarak gelişmelerinde en etkili eğitim sürecidir. Çünkü kişideki yaratıcı ve üretici güçleri besler.

Sanat eğitimi veya sanat yoluyla eğitim; çocuğun düşünme, bilgi, biliş, izlenim, imgelem, bellek, çağrışım, buluş, usavurma, algılama, değerlendirme gibi tüm duyuşsal ve düşünşel süreçlerini çalıştırarak, görsel ve optik olarak madde ile kurmacı iletişim ilişkisine girmesi, yeni biçimlendirmeler yoluyla yeni bir biçime ulaşması süreçlerinden oluşur. (San, 2020, s. 28) Sanatı çok yönlü ve boyutlu biçimde deneyimleyerek eğitilen ve yetişen çocukların olayları çok yönlü ve çok boyutlu algılayabilen, kavrayabilen; yeniliklere açık, toplumsal olaylardaki yeni gelişmeleri anlamaya yatkın, insancıl bir kişilik geliştireceği kesindir. (San, 2020, s. 36) Amaç sanat yoluyla eğitimidir; sanat ile ilgili bilgi ve bilinç kazandırmak, sanatın itici gücünü ve olaylardaki yerini, teorik ve pratik bilgi ve çalışmalarla bilimsel yöntemlerle ve gereğinde teknolojiden de yararlanarak kavratmaktır. (San, 2020, s. 88)

Duygu ve düşünce temelli içerik ve biçime sahip sanatı yaşamdan, toplumdan ve tarihsel koşullar altında gelişen kültürden ayrı düşünmek mümkün olmamıştır. Bu bağlamda sanatsal ve kültürel değişimleri takip eden, dünyanın değişik bölgelerinde ve uygarlıklarında ortaya çıkan birikimleri inceleyen bir bilim dalı olarak Sanat Tarihi ortaya çıkmıştır. (Hollingsworth, 2009, s. 15) Sanat tarihi, insanlığın sanatsal üretimlerini anlamaya ve anlatmaya yönelik bir disiplindir. Bu disiplin, sanat eserlerinin geçmişini, kaynaklarını, stilini, anlamını ve etkilerini araştırarak insanlığın kültürel üretimlerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Sanatın tarihini işleyen bir bilim dalı olarak toplumların ortaya koyduğu kültürü de ele alır. (Mülayim, 2018, s. 9-10) Geçmişte olduğu gibi yaşadığımız çağın sanat ve kültür ortamını etkileyerek günümüze, günümüzden gelecek nesillere aktarılacak mirasın oluşumuna etki etmektedir. Bu oluşum süreci içinde her ulusun kendine özgü sanatsal yaklaşımları, inanç ve kültürleri, gelenek ve görenekleri kısacası somut ve somut olmayan kültürel değerleri sanat tarihi kapsamında değerlendirilmektedir. (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997, s. 27-31)

Sanat tarihi eğitimi erken yaşlardan itibaren başlayıp öğrencilerin sanata, kültüre ve sanat eserlerine karşı duyarlı bir bakış ve anlayış kazandırarak bu değerler arasında ilişki kurabilmesini; uygarlık tarihi boyunca insanlığın meydana getirdiği oluşumu izleyerek sanat üsluplarıyla karşılaştırma yapabilmesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla sanat eğitimi içinde sanat tarihi eğitimi önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla ortaöğretim ders programlarında görsel sanatlar dersi kapsamında ele alınan sanat tarihinin ayrı bir ders olarak okutulmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın ortaöğretim kurumlarında sanat tarihi programlarının Cumhuriyet'in ilanından sonra bir takım yenilik ve değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Türkiye'nin kültür alanındaki politik yaklaşımları toplumun geçmişe duyduğu ilgi ile şekillenmiştir. Bu durum sanat tarihine olan ilgiyi arttırmış ve çalışmalara başlanmış, bu amaç doğrultusunda da ortaöğretim programlarına sanat tarihinin eklenmesi üzerine kararlar alınmıştır. (Batur, 2002, s. 70)

Müfredat programları ile ilgili ilk düzenlemelerin 1869 yılında 'Maarif-i Umumiye Nizamnamesi' ile başladığı bilinmektedir. Türkiye'de yeni idari düzene geçilinceye kadar eğitimle ilgili



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 506-519.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 506-519.
Araştırma Makalesi / Research Paper

düzenlemelerin, Tevhid-i Tedrisat Kanununun 1924 yılında ilan edilmesi ve yeni öğretim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanması ile gerçekleştiği görülmektedir.

1924-1930 yılları arasında programlar üzerinde düzenli çalışmalarda ders programları arasında 'Sanat Tarihi' yer almamaktadır (Yüksel, 2003, s. 114). Sanat Tarihinin eğitim programlarında yer alması gerekliliği hakkındaki görüşlerin 1921 yılından başlayarak 1949 yılına kadar gerçekleşen milli eğitim toplantılarında tartışıldığı anlaşılmaktadır. Bu toplantılarda tarih dersleri içinde okutulan sanat tarihi derslerinin ele alındığı bilinmektedir. (Altuner, 2007, s. 79-90)

1949 yılındaki lise ders programlarında 'Sanat Tarihi'nin resim dersleri içinde işlendiği görülmektedir. Lise birinci sınıfta haftada 1 saat olarak müfredatta yer alan resim dersi, lise son sınıfta Fen-Edebiyat bölümünde haftada 2 saat olarak düzenlenmiştir. 2 saat olarak müfredatta yer alan resim dersinin ilk saati sanat tarihine ayrılmış ve bu dersin de resim öğretmeni tarafından verileceği belirtilmiştir. Sanat Tarihi konuları 'manzara', 'perspektif' ve 'güzel sanatlar' olmak üzere işlenmiştir. Liselerin eğitim programlarına bakıldığında 1952 yılında ilk defa sanat tarihinin bağımsız bir ders olarak yer aldığı; lise son sınıf, fen ve edebiyat kollarında haftalık 1 ders saati verilmek üzere düzenlendiği görülmektedir. 1957'de değiştirilen bu programın da 1991 yılına kadar kullanıldığı anlaşılmaktadır. (MEB, 1949, s. 117)

1957 tarihli düzenlenen programda, sanat tarihi dersinin lise düzeyinde ikinci ve üçüncü sınıflara verilmesi planlanmış ve ayrıca fen branşında resim dersi alan öğrencilere Türk İslam sanatı dışında derslerin okutulması kararı alınmıştır. Lise ikinci sınıflar için; Tarih Öncesi Çağlarda Sanat, Antik Dönem Mısır Sanatı, Ön Asya Uygarlıkları, Girit Miken ve Yunan Uygarlıkları ve Sanatı, Antik Roma, Romanesk ve Gotik Dönem, Rönesans 15. Yüzyıl Rönesans dönemi kültür ve sanatı, İzlenimcilik ve diğer sanat akımları, Yakın ve Uzak Doğu'nun sanatı ve kültürünün konu olarak verildiği belirtilmektedir. Üçüncü sınıfların sanat tarihi kapsamında da Orta Asya Türk Sanatı, Erken İslam, Türk İslam Sanatı, 'Türk ve İslam Sanatları' başlığı altında; ardından Tanzimat Dönemi Türk Sanatı konularının işlendiği bilinmektedir. (Altuner, 2007, s. 86-89)

1991 yılında ise geniş ve detaylı sanat tarihi eğitim programı düzenlenmiştir. 1991 tarihli bu programda dokuz haftalık Sanat Tarihi Dersinde, lise ikinci sınıflara Başlangıcından Bugüne Dünya Sanat Tarihi'nin sanatçı ve yapıtları ile verildiği görülmüştür (MEB, 1991, s. 9-39).

Türkiye eğitim sisteminde sanat tarihinin gerekliliğinin öneminin yeterince kavranamaması ve bazı liselerde zorunlu ders olarak değerlendirilmemesi sorunsal olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı bilgi yüklemeye dayalı derslerde ezbere dayalı bir sistemin var olması düşünen, sorgulayan öğrenci yerine pasif bir öğrenci kitlesini yaratmaktadır. Oysaki; sanat tarihi dersleri öğrenciye sorgulamayı, düşünmeyi ve tarihsel bağlamda bir çok bilgiyi sorgulayarak içselleştirmesini sağlamaktadır. Türkiye'de Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim alanı hariç, sanat tarihi dersleri lise düzeyinde seçmeli ders olarak müfredatta yer almaktadır. Ancak bu ders, lise seviyesinde geç bir dönemde öğrencinin seçimine sunulur. Aslında düşünmeyi ve sorgulamayı öğretebileceğimiz dönem daha erken yaş seviyeleri olmalıdır. Lise döneminde seçilen sanat tarihi dersleri ne yazık ki, hayatın içine alınmamaktadır. Ayrıca sanat tarihi derslerinin çoğunlukla alan



öğretmenleri tarafından verilmemesi ve haftalık ders sayısının (iki saat) yetersiz olması bu dersi seçen öğrenciler için başka bir sorun oluşturmaktadır.

Yöntem

Sayfa | 513

Araştırmanın deseni

Bu çalışmada sanat tarihi eğitim modülünün öğrencilerin sanata ilişkin tutumları üzerindeki etkisini incelemek için karma araştırma desenlerinden ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Ardışık açıklayıcı desende önce nicel bulguların ortaya konması ve bu bulguların nitel bulgularla bütünleştirilerek açıklanması esastır (Creswell ve Clark, 2017). Araştırmanın nicel kısmında sanat tarihi eğitimi modülünün öğrencilerin sanata yönelik tutumlarına etkisi öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile incelenmiştir. Deneysel işlem Tablo 1’de verilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atanmamışlar, iki sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin bulunduğu bir şube tesadüfi olarak deney grubu diğeri ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu durum desenin yarı deneysel desen olarak sınıflandırılmasını gerektirmektedir. (Christensen ve Turner,2014)

Tablo1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Grup	Ölçüm	İşlem	Ölçüm
Deney Grubu	Öntest	Sanat Tarihi Eğitimi Modülü	Sontest
Kontrol Grubu	Öntest	İşlem Yok	Sontest

Araştırmanın ikinci aşamasında ise programa katılan öğrencilerle bireysel görüşmeler yoluyla çalışmaya ilişkin görüşleri alınmış ve nitel veriler elde edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcıları İzmir ili Karabağlar ilçesinde yer alan bir ortaokulda (Fevzi Çakmak Ortaokulu) yer alan ve seçmeli resim dersi alan 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler araştırmanın amacı doğrultusunda, sanat tarihi eğitimi modülünü uygulamak ve kontrol grubunu seçmek için iki gruba ayrılmışlardır. Bu aşamada aynı okulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin devam ettikleri sınıflar arasından bir şube (6D) tesadüfi olarak deney grubu olarak atanmış ve bir başka şube ise (6C) kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu 30 öğrenciden (11 Kız ve 19 erkek) ve kontrol grubu da 28 öğrenciden (12 Kız ve 16 Erkek) oluşmuştur. Öğrencilerin yaşları 11 ve 13 arasında değişmektedir ve ortalaması 12 olarak bulunmuştur.

Deneysel işlem

Bu proje kapsamında sanat tarihi eğitim modülünün ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sanata karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi planlanmaktadır. Araştırmanın amacı seçmeli görsel sanatlar



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 506-519.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 506-519.
Araştırma Makalesi / Research Paper

dersi içerisinde yürütülecek sanat tarihi eğitim modülünün ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sanat algılarını geliştirmeye etkisinin incelenmesidir.

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlki Hüseyin Dede tarafından 2016 yılında geliştirilen “Sanata Karşı Tutum Ölçeği”dir. Söz konusu ölçek, 5’li likert tipinde geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek, 21 madde tarafından oluşturulmuş, ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach’ Alpha katsayısına bakılmış ve madde analizi yapılmıştır (Dede, 2016, s. 1559-1576). Veri toplama araçlarının ikincisi, hem deneye katılan 30 öğrenciye hem de görsel sanatlar öğretmenine uygulanmış olan yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmelerdir. Görüşmede kullanılan sorular EK1 ve EK2’de verilmiştir.

Çalışma 2 aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada; deney ve kontrol grubuna ön test uygulandıktan sonra, deney grubuna haftada 2 saat olan seçmeli resim derslerinde, sanat tarihi eğitim modülü uygulanmaya başlanmıştır. Sanat nedir? Sanatın amacı nedir? Sorularıyla başlanan eğitimde genel sanat tarihi anlatıldıktan sonra Türk sanatı, bienaller ve sergiler ile güncel sanat konularıyla bitirilmiştir. Her bir haftada konuların kronolojik devamı göz önünde bulundurularak 7 hafta olarak hazırlanan eğitim modülünün içeriği ekte verilmiştir (EK3). Eğitim Ege Üniversitesi sanat tarihi mezunu ve sanat tarihi alanında öğretim üyesi olan Dr. Dilek Maktal Canko ve Dr. Seda Ağırbaş tarafından hazırlanmış ve sunulmuştur.

Eğitimin ilk dersi 25 Kasım 2021 tarihinde başlamış ve arada boşluk olmaksızın her hafta eğitim devam etmiş, eğitimin son dersi 06 Ocak 2022 tarihinde verilmiştir. Her bir eğitim interaktif eğitim modeli ile yürütülmüş ve konularla ilgili oyunlar oynanmış ve bilmeceler sorularak öğrencilerin konuya ilgisinin artırılması hedeflenmiştir. Eğitim süresinde görsel sanatlar öğretmeni izleyici olarak sınıfta bulunmuş ancak hiç eğitime müdahale etmemiştir. Müfredatta haftada 2 saat olan seçmeli resim dersinin 1 saati eğitim modülü için ayrılmıştır. Her hafta 1 saat kesintisiz eğitim modülü uygulanmıştır.

Deney grubu ile 7 hafta boyunca her hafta düzenli olarak seçmeli resim derslerinin 1 saatinde eğitim modülü uygulanırken, kontrol grubuna hiç eğitim verilmemiştir. Deney işlemi öncesi her iki gruba da sanat tarihi tutum ölçeği uygulanmış ve deney bitiminde de tekrar ölçüm alınmıştır.

İkinci aşama, Deneyin tamamlanmasının ardından deney işlemine katılan 30 öğrenci ve görsel sanatlar öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, sanat tarihi eğitim modülü ile ilgili genel sorular sorulurken; öğretmene eğitimi alan öğrencilerinin sanata karşı ilgisi ve katılımı konusunda değişikliklerle ilgili sorular sorulmuştur. Ayrıca deney işlemin bitiminde deney grubunun öğretmeni ile de programın değerlendirilmesine ilişkin yarı-yapılandırılmış bireysel bir görüşme yapılmıştır. Daha sonra görüşmelerin yazılı dökümleri çıkarılarak içerik analizi yapılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın deneysel uygulamasında deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında tekrarlı ölçümler için varyans analizi uygulanmıştır. Analizler sosyal bilimler için istatistik paket programı aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin



analizinde ise içerik analizi araştırmacılarından birisi tarafında yapılmış, ortaya çıkan bulguların güvenilirliği ise diğer araştırmacılarca değerlendirilmiştir.

Bulgular

Sayfa | 515

Bu bölümde araştırmada uygulanan deneysel yöntemin etkililiğine dair yapılan tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları ve devamında yapılan içerik analizi çalışmasının sonuçları verilecektir

Sanat tarihi eğitimi modülünün etkililiğine ilişkin nicel bulgular

Sanat tarihi eğitim modülü uygulamasının sanata yönelik tutumları üzerindeki etkisinin deney ve kontrol grupları arasında öntest ve son test puanları üzerinden karşılaştırılması amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Analize ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	Grup	Ort.	Std. Sapma	N
Öntest	Deney	76.43	7.71	30
	Kontrol	77.59	10.54	27
Sontest	Deney	79.43	10.29	30
	Kontrol	75.00	15.06	27

Betimsel istatistiklerin hesaplanmasının ardından tekrarlı ölçümler için varyans analizine devam edilmiştir. Tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sanat Tarihi Eğitim Modülünün Sanata İlişkin Tutumlara Etkisine Dair Tekrarlı Ölçümler İçin Varyans Analizi Sonucu

		Değer	F	df1	df2	p	Eta
Ölçüm	Pillai's Trace	.000	.010	1.000	55.00	.922	.000
	Wilks' Lambda	1.000	.010	1.000	55.00	.922	.000
	Hotelling's Trace	.000	.010	1.000	55.00	.922	.000
	Roy's Largest Root	.000	.010	1.000	55.00	.922	.000
Ölçüm* Grup	Pillai's Trace	.032	1.813	1.000	55.00	.184	.032
	Wilks' Lambda	.968	1.813	1.000	55.00	.184	.032
	Hotelling's Trace	.033	1.813	1.000	55.00	.184	.032
	Roy's Largest Root	.033	1.813	1.000	55.00	.184	.032



Yapılan varyans analizi sonucunda Box'm testi sonuçları varyansların homojen olduğu sonucunu gösterdiğinden Wilks' Lambda istatistikleri yorumlanmıştır. Wilks' Lambda bakıldığında deneysel işlemin etkililiğini gösteren ölçüm x grup ana etkisinin anlamsız olduğu [$F(1, 55) = 0.10, p > .05$] görülmüştür. Bu durum deney işleminin etkili olmadığı ve sanat tarihi eğitimi modülünün öğrencilerin sanata yönelik tutumlarında değişiklik yaratmadığı anlamına gelmektedir.

Sanat tarihi eğitimi modülünün etkililiğine ilişkin nitel bulgular

Araştırmanın nitel kısmında sanat tarihi eğitimi modülünün öğrencilerin sanata yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. 6. sınıf öğrencilerine düzenli olarak 7 hafta boyunca seçmeli görsel sanatlar derslerinde sanat tarihi eğitimi verilmiştir. Sanat tarihi öğretim üyeleri tarafından verilmiş olan bu eğitim modülüyle ortaokul öğrencilerinin sanat tarihi, sanat eserleri ve sanatçılar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Sanat tarihi eğitim modülünün yararları, etkisiz gördükleri dersler ya da konuların neler olduğu, hangi deneyimden etkilendikleri, sanatla ilgili neler öğrendikleri, sanat tarihi dersi verecek olsalar neleri farklı yapıp yapmayacakları ve bu modülü aldıktan sonra sanat tarihi dersinin günlük yaşamına nasıl yansıdığı gibi sorulardan oluşan bireysel görüşmeler ile nitel verilerin elde edildiği yöntem kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

15 Şubat 2022 Salı günü resim dersinde düşük, orta ve yüksek başarıya sahip deney grubu öğrencileri arasından dersin sorumlu öğretmeni tarafından seçilen 4'ü kız 6'sı erkek 12 öğrenci ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 75 dakika sürmüş ve veri çözümlemesi için kayıt altına alınmıştır. Elde edilen görüşme kayıtlarının yazılı dökümü araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra veriler içerik analizine tabi tutulmuş, temalar ve kodlar çıkarılmıştır.

Öğrenci yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden birkaç başlık altında temalar belirlenmiştir. Elde edilen ilk tema, öğrencilerin sanata karşı ilgilerinin artırılması teması olmuştur. D1, D5, D6, D7, D9, D10, D11, sanat tarihi eğitim modülünü aldıktan sonra sanata karşı ilgi ve bilgilerinin arttığını söylemişlerdir. Örneğin D1, "Yunan tanrıçalarından ve mitolojiden çok etkilendim. Konuları araştırmaya başladım. Bana çok şey kattı."; D6, "Realizm beni çok etkiledi. Google'dan araştırdım değişik şeyler gördüm."; D10 "Van Gogh'un bir tablosu vardı, Yıldızların dönmesini yapmıştı, onu daha bilim açıklamadan kendisi gözlemleyerek yapması çok iyiydi. Şimdi sanatla daha çok ilgileniyorum, araştırıyorum. Bilgimi katladı. Bir resme baktığımda artık sadece bir tablo demiyorum. Artık onların içinde yaşanmışlıklar olduğunu biliyorum." sözleriyle ilgisinin arttığını belirtmiştir.

Yaratıcılık ve hayal gücünün artırılması başlıklı ikinci temada, D2, D4, D5, D6 sanat tarihi eğitim modülünün yaratıcılıklarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Denek 2 ve Denek 5, bu eğitim modülü sayesinde yeni fikirlerin aklına geldiğini belirterek yaratıcılığını desteklediğini ifade etmiştir. D6, "bu eğitim ile hayal gücümüz gelişti." demiştir. Denek 4, kendisinin de sanat akımı yaratıp yaratamayacağı konusunda düşünmeye başladığını ifade etmiştir.

D1, D3, D5, D9, sanat tarihi eğitim modülünün günlük yaşamına yansıdığını belirtmiş ve yeni bir tema oluşturulmuştur. D1, "Sanatın aslında fikrilerimizi ve duygularımızı en açık biçimde anlatabileceğimiz yer olduğunu öğrendim" diyerek yaşamına sanatı dahil ettiğini, "sanatla ilgili ailemle



konuşabiliyorum. Abim ve ablam benden öğreniyorlar, hikayeler anlatıyorum onlara” öğrendiklerini ev yaşamına aktardığını belirtmiştir. D3, sorulan soru üzerine “sanat tarihi dersinin günlük yaşamına yansıdı, evde daha çok resim çiziyorum” şeklinde kendini ifade etmiştir. Denek 5 ve denek 9, bu eğitimle birlikte sanat tarihi üzerine ailesiyle konuştuğunu ve ailesiyle iletişiminin arttığını ifade etmiştir. D5, “Ablam var, onun resimle arası pek iyi değildir. Eğitimlerden sonra babamla her akşam oturup konuşuyorduk. Babamın da düşüncelerini değiştirmiş olabilirim. Babamla sanat tarihi dersi aldığım günlerde daha çok iletişim kuruyorduk. Resim malzemesi aldı babam bana.” diyerek sanat tarihi eğitim modülünün aile ilişkilerine olumlu yansımaları ifade etmiştir.

15 Şubat 2022 Salı günü, tüm eğitim modeli derslerinde izleyici olarak sınıfta bulunan dersin sorumlu öğretmeni ile programı değerlendirmesi amacıyla bir bireysel görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen bulgular şöyledir: Öğretmen Özlem Özarı, eğitim modülü derslerinden sonra öğrencilerin sanat eserlerine ve sanatçılara karşı ilgilerinin arttığını gözlemlediğini, görsel algılarının gelişmesi sonucunda eser analizi yaparken daha başarılı ve istekli olduklarını, öğrencilerin sanata bakış açılarının değiştiğini, sanata ve sanatçılara karşı merak ve heyecanlarının arttığını, eğitim modülünden sonra görsel sanatlar dersini daha çok önemsediklerini ve daha istekli resim yapmaya başladıklarını gözlemlediğini belirtmiştir. Eğitim süresinin daha uzun olması gerektiğini, eğitim modülünde seçilen konuların ve ilgili materyallerin ilgi çekici olduğunu ekledi. Ayrıca öğrencilerin en çok ilgisini çeken ders konusuna ise mitolojinin anlatıldığı ders olduğu cevabını verdi.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sanat eğitimi ile yetişen çocuk veya genç, duyuşsal bilinç düzeyi yüksek, olayları tüm boyutları ile görebilen ve yorum yapabilen, yeniliklere açık, toplumsal değişim koşullarını çabuk kavrayabilen, yaratıcılık yetisi yüksek insancıl ve hoşgörölü bir kişilik geliştireceği açıktır.(San, 2020, s. 36)

Ortaöğretim, büyük bir öğrenci potansiyeline sahiptir. Kazandığı bilgiler yanında ruhsal ve bedensel sağlığı yerinde, yeti ve yeteneklerini kullanabilecek biçimde eğitilmiş, yapıcı, üretken ve yaratıcı gençler yetiştirilmesi bu potansiyel bakımından önemlidir. Gençlerin fikir, buluş, tasarım, proje aşamalarında üretken olabilmeleri özgün çözümler getirebilmeleri, ortaöğretimde gerekli ve yeterli oranda yaratıcılık bakımından eğitilmelerine yetiştirilmelerine bağlıdır. Bu nedenle ortaöğretimde uygulamalı güzel sanatlar eğitimi ders ve etkinliklerine yeterli oranda yer verilmesi gereklidir. (San, 2020, s. 100)

7 hafta boyunca Fevzi Çakmak Ortaokulu 6D sınıfına uygulanan Sanat Tarihi eğitim modülü sonucunda öğrencilerin sanata yönelik tutumlarındaki değişiklikler ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen nicel veriler sonucunda deney işleminin etkili olmadığı ve sanat tarihi eğitimi modülünün öğrencilerin sanata yönelik tutumlarında herhangi bir değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasına neden olan etmenler; eğitim modelinin süresinin az olması, buna bağlı olarak da içeriğinin kısıtlı olması olabilir. Ayrıca modülün daha fazla oyun ve görsel malzeme ile verilmesi de etkisini arttırabilir. Bununla birlikte, eğitimin daha küçük sınıflara örneğin ilkokul 4. Sınıfa uygulanması düşünülebilir. Bu bağlamda, eğitim modelinin bir sonraki çalışmada uzun süreli bir modül şeklinde tasarlanması ve içeriğinde geçen konuların arttırılması önerilebilir. Bununla birlikte nitel veriler ve



gözlemler, sanat tarihi eğitim modülünün öğrencilerin araştırma isteklerinde, sanat eserlerine ve tarihine ilgilerinde artış olduğunu, sanat tarihinin hayatlarına olumlu yansıdığını, görsel algılarının geliştiğini ve en önemlisi hayal gücünün ve yaratıcılık yönlerinin gelişmesini sağladığı görülmüştür. Nitel bulgularda olumlu sonuçlara ulaşılması bu modülün daha uzun ve yoğun şekilde uygulanması, daha fazla görsel malzeme ve oyun malzemesi ile uygulanmasının gereğini düşündürmüştür.

Sayfa | 518

Bu veriler ışığında sanat tarihi eğitim modülünün öğrencilerin sanata karşı ilgi ve meraklarını arttırdığı ve yaratıcılıklarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte eğitim modülünün 7 haftadan daha uzun süreli olması ve daha fazla görsel malzeme ve oyun-bilmece içerikli olması gerektiği gözlemlenmiştir. Programın güncellenerek, daha uzun süreli bir program tasarımıyla modülün daha etkili ve verimli olacağı önerilmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 506-519.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 506-519.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Altuner, H. (2007). Türkiye’de sanat tarihi ve Cumhuriyet’ten günümüze sanat tarihi eğitimi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2),79-90.
- Batur, A. (2002). Türkiye’de sanat tarihi eğitimi ve sorunları. *Sanat Dünyamız*. İstanbul, 84.
- Christensen. L. B. & Johnson. R. B.. & Turner. L. A. (2014). *Research methods, design and analysis*. Pearson.
- Creswell. J. W.. & Clark. V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Dede, H (2016). “Öğrencilerin Sanata Karşı Bakış Açılarını Ortaya Koymaya Yönelik Bir Tutum Ölçeği”. *İdil C 5*, S. 25, 1559-1576.
- Genç A. & Sipahioğlu A. (1990). *Görsel algılama: Sanatta yaratıcı süreç*. Sergi Yayınevi. İzmir.
- Hollingsworth, M. (2009). *Dünya sanat tarihi*. (Çev. R. Küçükdoğan - B. Ergüder). İnkılap Kitabevi. İstanbul
- Kırıçoğlu, O. & Stokrocki, M. (1997). *Ortaöğretim sanat öğretimi*. YÖK Yayınları. Ankara
- May R. (2007). *Yaratma cesareti*. Metis Yayınları. İstanbul.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (1949), *Tebliğler Dergisi*. C. 12. Eylül 1949. Sayı 557. Millî Eğitim Basımevi. Ankara, 113-117.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (1991), *Sanat tarihi dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi. Ankara.
- Mülayim, S. (2018). *Sanat tarihine giriş*. Yeditepe Yayınevi. İstanbul.
- San i (2019). *Sanat ve eğitim*. Ütopya Sanat Dizisi. Ankara.
- San i (2020). *Çocuk ve sanat*. Yeni İnsan Yayınevi. İstanbul.
- Tansuğ, S. (1982). *Sanatın görsel dili*. Urart Sanat Galerisi. İstanbul.
- Yüksel, S. (2003). *Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 159. <http://mufredat.meb.gov.tr>



Ekler

Ek1: Öğrenci Soru Formu

1. “Sanat Tarihi Eğitim Modülünün Ortaokul Öğrencilerinin Sanata Yönelik Tutumlarına Etkisi” projesi kapsamında aldığınız sanat tarihi eğitim modülünün size göre yararlı yönleri nelerdir?
2. Bu eğitim modülünde sıkıldığınız ya da etkisiz gördüğün dersler ya da konular nelerdir?
3. Bu eğitim kapsamında yaşadığınız hangi deneyimden etkilendin ya da sende en çok iz bıraktı?
4. Sanat tarihi eğitim modülü sonunda sanatla ilgili neler öğrendin?
5. Sen sanat tarihi dersi verecek olsan neleri farklı yapardın, neleri sürdürürdün?
6. Sanat tarihi eğitim modülünü aldıktan sonra sanat tarihi dersi günlük yaşamına nasıl yansdı?

Ek2: Öğretmen Soru Formu

1. “Sanat Tarihi Eğitim Modülünün Ortaokul Öğrencilerinin Sanata Yönelik Tutumlarına Etkisi” projesi kapsamında aldığınız sanat tarihi eğitim modülünün size göre yararlı yönleri nelerdir?
2. Bu eğitim modülünde sıkıldığınız ya da etkisiz gördüğünüz yanlar nelerdir?
3. Siz sanat tarihi dersi verecek olsanız neleri farklı yapardınız, neleri sürdürürdünüz?
4. Bu eğitimin öğrencilerinizin sanata karşı tutumunu değiştirip değiştirmediği konusunda neler düşünüyorsunuz?
5. Bu eğitim kapsamında sizce öğrencilerinizin yaşadığı hangi deneyim sanata karşı tutumlarının değişmesine neden oldu?
6. Bu eğitim kapsamında öğrencilerinizin yaşadığı hangi deneyimden ya da dersten en çok etkilendiklerini düşünüyorsunuz?
7. Sanat tarihi eğitim modülünü alan öğrencilerinizin sanat tarihi dersinin günlük yaşamını veya eğitimini etkileyip etkilemediği konusunda ne düşünüyorsunuz?
8. Eğitimi alan öğrencilerinizin sanata karşı ilgisi veya sanata katılımları konusunda ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?

Ek3: Eğitim Modülü İçeriği

1. hafta: Sanat nedir? Sanatın Amacı nedir? İnsanlar ve mağara resimleri
2. Hafta: Antik Dünyada Sanat ve Mitoloji (Mısır-Roma-Yunan)
3. hafta: Sanat Akımı nedir? Rönesans’ın Büyüsü, Barok Sanat, Romantizm, Realizm
4. hafta: Sanat akımları: Empresyonizm, Ekspresyonizm, kübizm, Dadaizm, sürrealizm, Pop art, op art.
5. hafta: Sanat sokakta: Sokak sanatları, Performans sanatı, enstalasyon sanatı, arazi sanatı
6. hafta: Kültürel Miras ve ören yerleri, müzeler...
7. hafta: Türk Sanatı, Mimar Sinan, Çağdaş Türk resim sanatı, bienaller, sergiler...



A Comparative Analysis of Traditional and Modern Approaches to Assessment and Evaluation in Education

Sayfa | 520

Eğitimde Geleneksel ve Modern Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi

Rusen MEYLANI , Asst.Prof.Dr., Dicle University, rusen.meylani@dicle.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 6 November 2023
Kabul tarihi - Accepted: 22 April 2024
Yayın tarihi - Published: 28 April 2024



Abstract. Assessment and evaluation are critical to tracking student progress and designing educational programs. Assessment is data collection to monitor students' development, while evaluation analyzes this data to make informed educational choices. Practical and effective assessment and evaluation techniques must be applied to enhance educational results. These strategies enable instructors to discover and customize instruction by identifying each student's strengths and limitations. This article compares classic and modern assessment and evaluation methodologies to draw implications for educational policies and practices. The research employs a systematic literature review to analyze data gathered from diverse fields. Efficiency, appropriateness, scalability, inclusivity, technology integration, and stakeholder acceptability are critical factors in comparing assessment and evaluation approaches. These parameters were used to analyze the benefits and drawbacks of each strategy. Traditional approaches, for example, have been proven insufficient in expressing individual characteristics since they are ubiquitous and uniform. Modern approaches stand out for their ability to meet student demands and adapt to diverse circumstances. However, the broad use of these modern procedures is much more complicated than the simply adaptable traditional methods. According to the study's results, current and traditional assessment and evaluation methods have common themes: purpose, quality assurance, involvement, ethics, and continual development. Traditional approaches, on the other hand, remain more summative, but novel methods concentrate more on student growth via formative strategies and ongoing feedback. Furthermore, novel methods provide flexibility, technology integration, and inclusion, while conventional methods may be restricted to a specific format. Modern methodologies reflect technology's growing importance in education and provide substantial opportunities to build engaging and attractive learning environments. Traditional techniques, on the other hand, emphasize academic knowledge and memory abilities while ignoring practical applications. Assessments that involve problem and project-based learning, as well as real-world situations, are prioritized in modern techniques. Consequently, integrating traditional and contemporary assessment and evaluation methodologies is recommended and will result in a more effective and inclusive educational assessment system. This research on the applicability and efficacy of assessment and evaluation methodologies explores new educational approaches and techniques assessing current practices and making suggestions for implementation, all in one scholarly work.

Keywords. Educational assessment and evaluation methods, traditional vs. contemporary assessment, summative vs. Formative assessment, standardized testing, game virtualization, reflective practices, portfolio assessment, adaptive testing.

Öz. Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinde öğrenci başarısını anlamak ve eğitim programlarını şekillendirmek açısından merkezi bir öneme sahiptir. Ölçme, öğrencilerin ilerlemesini izlemek için veri toplama işlemi iken, değerlendirme bu verilerin analiz edilerek eğitimde bilinçli kararlar alınmasını içerir. Eğitim sonuçlarını iyileştirmek için etkili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bu yöntemler eğitimcilerin her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesine ve eğitimi kişiselleştirmesine olanak tanır. Bu makale, geleneksel ve modern ölçme ve değerlendirme tekniklerini karşılaştırarak eğitim politikaları ve uygulamaları için sonuçlar çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın yöntemi, sistematik bir literatür taraması olup, çeşitli disiplinlerden veriler toplanarak analiz edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin karşılaştırmalı analizinde belirlenen anahtar kriterler arasında verimlilik, uygunluk, ölçeklenebilirlik, kapsayıcılık, teknolojik entegrasyon ve paydaşların kabulü yer almaktadır. Her iki yöntemin avantajları ve dezavantajları bu kriterlere göre



belirlenmiştir. Örneğin, geleneksel yöntemler yaygın ve standartlaşmış olmaları sebebiyle kolay uygulanabilirken, bireysel farklılıkları yansıtmada yetersiz bulunmuşlardır. Çağdaş yöntemler ise farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilme ve farklı koşullara uyum sağlama kapasitesiyle ön plana çıkmıştır ancak bu yöntemlerin yaygın uygulamaları kolay geleneksel yöntemlere nazaran çok daha zordur. Çalışmanın bulguları, modern ve geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, amaç, kalite güvencesi, katılımcılık, etik ve sürekli gelişim gibi temalar etrafında benzerliklere sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, modern teknikler, formatif stratejiler kullanarak ve sürekli geri bildirim sağlayarak öğrencilerin gelişimine daha fazla odaklanırken, geleneksel yöntemler daha summatif yani özetleyici nitelikte kalmaktadır. Ayrıca, modern teknikler esnekliği, teknolojik entegrasyonu ve kapsayıcılığı artırırken, geleneksel yöntemler belirli bir format içinde sınırlı kalabilmektedir. Modern teknikler, eğitimde teknolojinin artan rolünü yansıtır ve interaktif, heyecan verici öğrenme ortamları oluşturmada önemli olanaklar sunar. Buna karşın, geleneksel yöntemler akademik bilgiye ve hafıza becerilerine odaklanır ve genellikle pratik uygulamaları dikkate almazlar. Modern yaklaşımlar, problem ve proje tabanlı öğrenme ve gerçek dünya senaryolarını içeren değerlendirmelerle güncel uygulamalara öncelik verir. Sonuç olarak, geleneksel ve modern ölçme ve değerlendirme tekniklerinin birleştirilerek, daha etkili ve kapsayıcı bir eğitim değerlendirme sistemi meydana getirilmesi önerilmektedir. Ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliği ve etkinliği üzerine yapılan bu çalışma, eğitimde yeni yönler ve metodolojilerin keşfedilmesine olanak tanıırken, var olan uygulamaların da değerlendirilmesine ve uygulamaya ilişkin öneriler sunmaya da olanak tanımaktadır.

Anahtar Kelimeler. Eğitimde Geleneksel ve Modern Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri, Formatif ve Summatif Değerlendirme, Standardize Testler, Oyun Sanallaştırması, Yansıtıcı Uygulamalar, Portfolyo Değerlendirmeleri, Uyarlanabilir Testler.



Genişletilmiş Özet

Giriş. Ölçme ve değerlendirme eğitim alanında önemli unsurlardır. Öğrencinin öğrenmedeki ilerlemesini ve başarılarını anlamak için veri elde etme süreci ölçme olarak bilinir. Öte yandan, değerlendirme, ders programı değişiklikleri ve derecelendirme gibi eğitim hakkında bilinçli yargılar yapmak için ölçme verilerini analiz etmeyi gerektirir. Eğitim sonuçlarının iyileştirilmesi, verimli ölçme ve değerlendirme prosedürlerinin kullanılmasını gerektirir. Ölçme ve değerlendirme, eğitimcilerin, her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine, eğitimi her öğrenciye uygun şekilde özelleştirmelerine ve gelecekteki eğitimi yapılandıran geri bildirim sağlamasını desteklerler. Bu makale geleneksel ve çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma, her iki yöntemin avantajlarını, dezavantajlarını ve sorunlarını vurgulayarak eğitim politikası ve uygulaması için sonuçlar çıkarmaya çalışmaktadır. Bu analiz ile, geleneksel ve çağdaş eğitim, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkinliği, uygulanabilirliği ve paydaş bakış açısını nasıl karşılaştırır temel sorusunu yanıtlamaya çalışmaktadır.

Yöntem. Bu çalışmanın yöntemi sistematik alan yazın taramasıdır. Elde edilen veriler benzerlik ve farklılıkları bakımından karşılaştırmalı olarak analize edilmiştir. Bu çalışmada psikoloji, eğitim ve eğitim teknolojisi de dahil olmak üzere çeşitli akademik alanlardan veriler toplanmıştır. Araştırma raporları, makale, bildiri, tezler ve benzeri basılı ve elektronik ortamdaki yayınlara ulaşılmıştır. "Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri", "modern ölçme ve değerlendirme metodları", "öğretimin değerlendirmesi" ve "eğitimin değerlendirmesi" gibi anahtar kelimeler aranmıştır. Taramada, ilgili çalışmalar ve makaleler konu başlığı dışında kalan belirli katılım ve dışlama kriterleri kullanılarak filtrelenmiştir. Verilerin analizinde tematik içerik analizi kullanılmıştır. Etkinlik, ölçeklenebilirlik, katılımcılık ve paydaş bakış açıları da dahil olmak üzere alt temalar oluşturulmuştur. Sonuçlar, hem geleneksel hem de çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemek için karşılaştırılarak ortaya konmuştur.

Bulgular. Elde edilen veriler sonucunda, modern ve geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin bir şekilde karşılaştırmak için açık bir kriter kümesi oluşturulmuştur. Bu kriterler, öğrenme sonuçlarının ölçülmesinde verimlilik, uygunluk ve ölçeklenebilirlik, kapsayıcılık, teknolojik entegrasyon, ve ilgili tarafların kabulü olarak belirlenmiştir. Bu kriterlere göre, geleneksel ve modern ölçme ve değerlendirme teknikleri arasındaki benzerlikler incelendiğinde; değerlendirme amacı, kalite güvencesi, ilgili tarafların katılımı, etik konular, devam eden gelişim temaları belirlenerek sırasıyla bu temalarda şu ortak yönler bulunmuştur: Her ne kadar farklı yöntemler ve stiller kullanılsa da, her iki yöntem de öğrenme sonuçlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Kalitenin korunması ve geliştirilmesi üzerine tasarlanmış süreçler her iki yaklaşıma da uygulanabilir. Hem geleneksel hem de modern değerlendirmelerin uygulanması ve yorumlanmasında, eğitimciler, öğrenciler ve yasama



yetkililerinin hepsinin katılımı gerekmektedir. Etik ilkeler ve veri gizliliği gibi konularını kontrol eden normlar her ikisi yöntemi de kapsamaktadır. Geleneksel ve modern teknikler pedagojik araştırmalara, teknolojik yeniliklere ve eğitim taleplerine yanıt olarak sürekli gelişmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri, yaygın ve standartlaşmış oldukları için daha kolay uygulanabilmektedirler. Ancak kişisel farklılıkları ortaya çıkarmada etkin değildirler. Öte yandan farklı öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına çağdaş yöntemler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu yöntemler farklı koşullara uyarlanabilir niteliktedirler. Çağdaş yöntemlerden oyun sanallaştırması ve portfolyo değerlendirilmesi gibi yöntemler daha uygulanabilir olsa da, uygun şekilde kullanılması önemli mali kaynaklar ve uzmanlık gerektirir. Çalışmadaki kriterlere göre, geleneksel ve modern ölçme ve değerlendirme teknikleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde ise, yöntemler, esneklik, teknolojik entegrasyon, ölçülebilirlik, ilgili tarafların algısı, erişilebilirlik ve kapsayıcılık, güvenilirlik, teknolojinin rolü, öğrenci merkezli öğrenmeye odaklı, gerçek dünya uygulamalarını merkeze alan, değerlendirme stratejilerinin çeşitliliği gibi ortak temalar oluşturulmuştur. Bu temalara göre sırasıyla şu farklılıklar ortaya çıkmıştır: Geleneksel değerlendirme teknikleri çoğunlukla bir birim veya ders sonrasında uygulanan sınavlar ve standart testler gibi özetleyici (summative) prosedürleri kullanır; öte yandan, modern yaklaşımlar düzey belirleyici-biçimlendirici (formative) stratejiler kullanır ve öğrencilere sürekli geri bildirim sağlar. Geleneksel yaklaşımlar genellikle esnek değildir, belirli özelliklere sahiptir ve özel eğitim gereksinimlerini karşılamak için çok az esneklik sağlar; modern öğretim teknikleri daha fazla uyum ve esneklik sunar. Modern yaklaşımlar çoğunlukla sayısaldır ve çeşitli eğitim araçlarıyla düzgün bir entegrasyon sağlar; geleneksel yöntemler yeni teknolojileri kabul etmede oldukça yavaştır. Standartlaşmış oldukları için, geleneksel tekniklerin büyük ölçekte uygulanması daha kolaydır; modern teknikler, verimli olsalar da, çok fazla ek kaynak gerektirebilir ve yaygın olarak kullanılmaları zor olabilir. Modern yaklaşımlar yaratıcı olarak kabul edilir, ancak çoğu zaman deneysel doğrulama olmadan kullanılır; geleneksel yöntemler sıklıkla denenmiştir ancak güncel değildir. Modern yaklaşımlar daha kapsamlıdır ve öğrencilere yeteneklerini ve uzmanlıklarını gösterme fırsatı sunar; geleneksel yöntemler sınavlarda yüksek performans gösteremeyen öğrencileri olumsuz olarak etkiler. Geleneksel değerlendirmeler soyut akademik bilgiye odaklanırken çağdaş teknikler, öğrencileri gerçek dünyadaki durumlarda test etmeyi amaçlar. Modern teknikler, anlık geri bildirim, etkileşimli katılım ve daha heyecan verici bir öğrenme ortamı sağlamak için teknolojiyi kullanırlar. Geleneksel değerlendirme teknikleri ise standart sınavlar aracılığıyla ölçülüp değerlendirilen özelliklerin sınırlı olması bakımından eleştirilmektedir. Geleneksel değerlendirme teknikleri teorik veya büyük oranda hafıza becerisine odaklanır ve pratik uygulamaları görmezden gelir. Modern yaklaşımlar, proje tabanlı öğrenme, gerçekçi değerlendirmeler ve gerçek dünya senaryolarını taklit eden problem çözme faaliyetlerini kullanarak güncel uygulamalara öncelik vermektedir. Geleneksel yaklaşımlar genellikle kolayca ölçülebilen veriler sağlayan sınavlar ve özet (summative) değerlendirmelere bağlıdır; modern yaklaşımlar ise, formatif değerlendirmeler, dijital portfolyolar, sözlü sunumlar ve grup projeleri



gibi, öğrencinin becerilerini daha kapsamlı ve nüanslı bir şekilde inceleyen durumlarda kullanılabilir.

Tartışma ve Sonuç. Geleneksel ve modern yaklaşımlar arasında seçim yapmak eğitimde başarıyı önemli ölçüde etkiler ve bu sadece kişisel bir tercih meselesi değildir. Geleneksel yöntemler genellikle sınırlı olmaları ve farklı öğrenme tercihlerini karşılama konusunda yetersiz kalmaları nedeniyle eleştirilmektedirler. Öte yandan, sınırlı kaynaklar ve teknoloji entegrasyonu ile ilgili sorunlar da dahil olmak üzere kendi zorlukları olsa da, modern yaklaşımlar daha özelleştirilmiş ve dinamik bir öğrenme ortamı sağlamaya çalışmaktadır. Yöntem seçimi, öğrencilerin gereksinim ve isteklerini, eğitim ortamını ve mevcut kaynakları dikkate almalıdır. Eğitimciler ve yasa yapıcıları, ahlaki ve pratik açıdan uygun bir ölçme ve değerlendirme planı geliştirmede her bir yaklaşımın avantajlarını ve dezavantajlarını dikkate almalıdır. Hem geleneksel hem de modern ölçme ve değerlendirme tekniklerinin avantajları ve dezavantajları vardır. Geleneksel yaklaşımlar denenmiştir, kullanımı kolay ve tutarlı veri sağlar, ancak farklı öğrenme tercihlerini dikkate almazlar. Yenilikçi ve esnek olmalarına rağmen, modern çözümler genellikle katılımcıların kabul edebilirliği ve teknolojik kısıtlamalarla ilgili engellerle karşı karşıyadır. Değerlendirme sonuçları, eğitimde ölçme ve değerlendirme için en iyi stratejinin, çağdaş tekniklerin esnekliğini geleneksel yöntemlerin güvenilirliğiyle birleştirerek, çok yönlü bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Gelecekteki araştırmalar, her iki stratejinin en avantajlı yönlerini birleştiren karma modeller oluşturmaya odaklanmalıdır.



Introduction

Definition of assessment and evaluation in education

The foundation of education consists of two interconnected principles: assessment and evaluation. Despite their frequent interchangeability, the phrases have different meanings. According to Stiggins and Chappuis (2005), assessment is the methodical process of obtaining, analyzing, and using data to understand and improve student learning. It consists of various methods to discover and enhance individuals' or groups' learning experiences, such as tests, surveys, portfolios, and observations (Popham, 2010a; Popham, 2010b). They show students' performance in critical subjects like math, science, and language arts and identify specific strengths and weaknesses (Guskey & Jung, 2016). This data helps educators improve teaching methods and student understanding.

However, "evaluation" is broader and describes assessing the merits, value, or effectiveness of an approach, course, or educational outcome (Scriven, 1991). Evaluations often employ assessments as data points but include other factors, such as curriculum, teacher effectiveness, and organizational objectives, to reach comprehensive findings (Berk, 2013). Curricular evaluations check if the curriculum meets educational standards and prepares students with critical thinking and problem-solving skills, leading to curriculum adjustments (Marzano & Toth, 2013). Teacher effectiveness is assessed to highlight good practices and areas needing growth, which informs the need for professional development and new teaching techniques (Danielson, 2013). Evaluations also determine how well educational organizations meet their goals, such as increasing graduation rates and college readiness, suggesting areas for improvement like better student support or more effective technology use (Bryk et al., 2010); these comprehensive evaluations guide schools in making informed improvements to enhance educational outcomes.

Significance of assessment and evaluation in educational outcomes

The importance of assessment and evaluation of learning outcomes cannot be overstated. For various stakeholders, including lawmakers, educators, administrators, and students, they are essential resources. Sound feedback systems, including well-crafted examinations, enable teachers to assess the effectiveness of their pedagogical techniques and adjust them as needed (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2010). This aligns with the concept of formative assessment, which seeks to provide prompt, ongoing feedback to instructors so they improve their lessons and help students learn more effectively (Sadler, 1989).

Evaluations help identify opportunities for policy development and guide resource allocation within educational institutions (Levin & Datnow, 2012). They help with more broad questions like whether professional development programs for teachers are required or whether a new curriculum is sufficient (Kellaghan & Stufflebeam, 2012). Furthermore, accountability is ensured through a methodical approach to assessment and evaluation, a trait increasingly required in educational contexts (Linn, 2000). Ultimately, this improves academic results by fostering a culture of accountability and openness among all stakeholders (Elwood & Klenowski, 2002). Assessment and evaluation are essential in improving educational quality and promoting academic fairness because Meylani, R. (2024). *A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(1), 520-555.*
DOI. 10.51460/baebd.1386737



they provide insightful information about individual and group educational experiences (Stobart, 2014).

Objective and purpose of the research paper

This research paper conducts a comprehensive comparison between traditional and modern methods of educational assessment and evaluation. It employs a broad methodology that incorporates perspectives from educators, policymakers, and students to deepen our understanding of these methods' advantages, limitations, and controversies. The paper also aims to provide empirical evidence to support these assessment and evaluation approaches.

However, the purpose of this study extends beyond mere academic inquiry; it seeks to offer practical insights and recommendations that the educational community can utilize. Specifically, the paper aims to equip practitioners, policymakers, and academic researchers with actionable advice while contributing theoretically to educational assessment and evaluation frameworks. By identifying the most effective methods for assessment and evaluation, the study provides stakeholders with guidance to facilitate enhanced educational experiences and outcomes.

Historical context of assessment and evaluation approaches

Assessment and evaluation in education have a long and rich history with the development of technology, social norms, and educational ideas. The industrial teaching style, which valued efficiency and uniformity, led to a concentration on standardized testing in the early 20th century (Tyack & Cuban, 1997). Exams such as the SAT, which debuted in 1926, were intended to assess knowledge and ability quantitatively (Lemann, 2000).

Constructivist learning theories, which emphasize the learner's active role in creating knowledge, have spurred the adoption of holistic educational methods since the mid-20th century (Piaget & Cook, 1952; Vygotsky & Cole, 1978). This shift led to developing new evaluation techniques that accommodate individual learning processes, such as project-based evaluations and portfolios (Wiggins, 2011). These methods aim to assess a broader spectrum of student skills and competencies in a more integrative and practical manner.

In addition, technology has significantly impacted assessment and evaluation in recent years. Technology has made assessments more interactive and personalized, such as computer-based testing, adaptive assessments, and game-based evaluations (Shute & Rahimi, 2017). Thus, based on educational theories, societal changes, and technology improvements, the historical setting progresses from one-size-fits-all procedures to more customized, student-centric approaches (Stiggins, 2002).

Statement of research question and hypothesis

The main research question guiding this literature review asks, "How do traditional and modern educational assessment and evaluation methods compare effectiveness, limitations, and stakeholder perspectives?" This inquiry explores their effectiveness and considers their broader impact and



reception among stakeholders, such as educators, legislators, and students. Building on this, the hypothesis to be tested is, "Modern educational assessment and evaluation methods, compared to traditional ones, provide more effective and individualized measures of learning outcomes." This hypothesis is based on the premise that recent advancements in technology and educational theory have led to assessment techniques that better align with current learning paradigms and educational goals.

Method

Methodology for the review

A methodical strategy for data gathering was used in this literature review to guarantee a thorough and objective analysis of the body of accessible academic literature. Peer-reviewed publications, conference papers, theses, dissertations, and books from various academic fields, including psychology, education, and educational technology, were used as data sources. Searches were conducted using specified keywords such as "traditional assessment methods," "modern assessment methods," "educational assessment," and "educational evaluation" across several electronic databases, including PubMed, ERIC, Web of Science, Scopus, and Google Scholar. Supplementary information was acquired through manual exploration of pertinent literature, citation lists, and specialized scholarly publications centered on educational assessment and evaluation.

Specific inclusion and exclusion criteria were established to filter the gathered data. Studies and articles written in English, published within the past 30 years, with more than 50% published within the last 15 years, and pertinent to educational assessment and evaluation met the inclusion requirements. Papers, opinion pieces, and research unrelated to the educational context were excluded from consideration.

After the data-gathering process, the results were interpreted and summarized using a thematic content analysis. The gathered papers were first divided into categories according to whether they focused on conventional or new assessment and evaluation methods. The review's framework identified several sub-themes: Efficacy, scalability, inclusivity, and stakeholder viewpoints. These sub-themes served as examination criteria for each article, and the results were compared to identify the advantages and disadvantages of traditional and modern evaluation techniques.

Scope and limitations of the study

Scope

This literature study aims to address a wide range of aspects related to educational assessment and evaluation techniques. In addition to more modern methods like game virtualization, reflective practices, and adaptive testing, the study covers more conventional methods, including formative assessments, summative assessments, and standardized examinations. This study also considers the opinions of several stakeholder groups, including educators, legislators, and students. The study is similarly global in scope to provide a worldwide viewpoint, looking at studies and reports from other nations.



Limitations

Notwithstanding the study's intent to be exhaustive, it is critical to recognize its limits. Firstly, only English-language, publicly available publications, papers, and reports are included in the scope. This might result in a language and accessibility bias, leaving out potentially insightful information from sources not in English or from publications protected by paywalls. Secondly, since the review concentrates primarily on the past 30 years of the research literature, with 50% conducted within the last 15 years, it may have excluded essential works or historical patterns that could help provide a more profound knowledge of the topic. However, this requirement was implemented to ensure the review is still applicable and current. Thirdly, even though the study attempts to incorporate a range of stakeholder views, it is probable that certain groups—such as educators over students—are overrepresented in the literature that is currently accessible, which would bias the results overall. Finally, since this is a review of the literature rather than an original research project, it is dependent on data that has already been published. This indicates that the study is impacted by the constraints and prejudices present in the primary research.

Timeliness and relevance of the study

Educational methods are changing worldwide, and the importance and timeliness of this research cannot be emphasized enough. The COVID-19 epidemic, which forced a quick switch to online assessment tools and remote learning, has contributed to the increased use of technology in education (Daniel, 2020; Hodges et al., 2020). Due to the rapid change that has brought to light the benefits and drawbacks of various assessment techniques, educational stakeholders urgently need to conduct comparison research (Dhawan, 2020).

Furthermore, a growing knowledge of global competencies and 21st-century abilities is being incorporated into educational policy (NRC, 2012). It is crucial to analyze the efficacy of both modern and conventional evaluation techniques in gauging these competencies. Several international organizations and educational boards focus on revising assessment frameworks to conform to contemporary educational aims (Griffin et al., 2018).

An increasing amount of scholarly literature highlights the need to use various assessment techniques to accommodate students' learning styles and demands (Felder & Brent, 2005; Saravia-Shore & Garcia, 2008). In light of this, this study aims to provide an exhaustive and timely comparative analysis to help academics, educators, and policymakers make defensible judgments on the direction of educational assessment and evaluation in the future.

Stakeholder Perspectives

Educators' views on assessment and evaluation

Educators are essential when adopting assessment and evaluation techniques in educational settings. They often operate as the intermediaries between classroom procedures and policy



regulations. Teachers typically see conventional assessment techniques—like summative and standardized testing—as crucial for comparing student performance to expectations. However, they also fault these techniques for failing to fully capture a learner's range of talents and skills (Stiggins, 2002).

Sayfa | 530

Formative assessments, which provide continuous feedback and are seen to be more in line with instructional procedures, are gaining popularity among educators (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2010). Because formative assessment techniques allow for in-the-moment modifications to educational tactics, they are increasingly seen as instruments for enhancing teaching and learning (Brookhart, 2011).

Nonetheless, some instructors continue to be wary of contemporary evaluation techniques like portfolio assessments and game virtualization because of doubts over their validity and reliability (Pellegrino et al., 2001). Despite these reservations, instructors who have adopted these innovative techniques often emphasize how well they engage students and provide them with a more comprehensive understanding of their talents (Shute & Rahimi, 2017).

Policymakers' roles and opinions

Through the creation and execution of educational policies, policymakers significantly impact assessing and evaluating education. Standardizing assessment techniques is a common task for them to guarantee accountability and comparability across educational systems (Fuhrman, 1999). Because of their apparent impartiality and convenience of data collection for extensive assessments, traditional approaches such as standardized testing are often valued in policy circles (Linn, 2000). Nonetheless, there is a slow movement toward more adaptable, learner-centric assessment techniques, partly due to lobbying from educators and academic research (Hargreaves, 2003).

Furthermore, policymakers are becoming increasingly interested in using technology and data analytics in assessments because they see them as ways to improve the efficiency and affordability of educational evaluations (Williamson, 2018). Notwithstanding their potential benefits, data-driven evaluations raise ethical questions due to issues with data privacy and possible biases in automated scoring systems (O'Neil, 2017).

Policymakers play a critical role in shaping educational assessment and evaluation through policy development, often standardizing assessment techniques to ensure accountability and uniformity across systems. Traditional methods like standardized testing are favored for their perceived objectivity and ease of data collection. However, there is a growing shift towards more flexible, learner-centered approaches due to advocacy from educators and insights from academic research. Additionally, the increasing integration of technology and data analytics aims to enhance the efficiency and cost-effectiveness of evaluations. However, these data-driven methods bring ethical concerns regarding privacy and potential biases in automated scoring.



Attitudes and perceptions of learners

The learner, or pupils, is the group most immediately touched by modifications or new approaches to assessment and evaluation. Their viewpoints are essential for a thorough comprehension of these techniques' efficacy. Pupils often complain about conventional means of assessment, such as standardized testing, claiming that they do not accurately represent their skills or learning preferences (Kohn, 2000). Many students believe these examinations create a "teaching to the test" atmosphere, damaging proper comprehension and critical thinking (Nichols & Berliner, 2007).

On the other hand, students often find that more contemporary assessment methods, including portfolios and game-based assessments, are more entertaining and allow them to demonstrate a broader range of abilities (Ifenthaler et al., 2007). According to students, these evaluations provide a more genuine experience because of their interactive features and instantaneous responses (Erwin & Rieppi, 1999).

However, it should be mentioned that students have different preferences for different evaluation methodologies. This depends on students' ages, cultural backgrounds, and other demographic characteristics (Brown & Harris, 2013). As a result, no one evaluation technique can meet the needs of every student, underscoring the need to use various assessment methodologies.

Recap of stakeholder perspectives

In educational settings, stakeholders, including educators, policymakers, and learners, have distinct perspectives on assessment and evaluation techniques. Educators view traditional assessments like standardized tests as essential for measuring student performance against expectations but criticize them for not capturing the full spectrum of student abilities. They prefer formative assessments, which align more closely with instructional needs and allow for immediate adjustments in teaching. However, some remain skeptical of the reliability of newer methods like portfolio assessments and game virtualization.

Policymakers influence the implementation of these assessments by standardizing methods to ensure accountability across educational systems. They increasingly favor incorporating technology and data analytics to improve assessment efficiency and affordability despite concerns about data privacy and the potential biases of automated systems. This shift towards more adaptable, learner-centric assessments reflects ongoing advocacy from educational professionals and research insights.

Learners themselves are most directly affected by these methods and often express dissatisfaction with traditional assessments that emphasize "teaching to the test," which they believe hinders understanding and critical thinking. They tend to favor more engaging and interactive methods like portfolios and game-based assessments, which better showcase their diverse skills and provide more relevant feedback. However, students' preferences can vary widely based on demographic factors, suggesting a need for a multifaceted approach to assessment that accommodates diverse learner needs. This diverse stakeholder input highlights the evolving landscape of educational



assessment, underscoring the move towards more dynamic and inclusive methods that cater to a broader range of learning styles and outcomes.

Traditional Methods of Assessment and Evaluation

Sayfa | 532

Defining traditional methods of assessment

Formative, summative, and standardized evaluations make up the majority of traditional techniques of assessment and evaluation. These methods are distinguished by their emphasis on quantitative indicators, often leading to a single grade or score that sums up a student's performance (Popham, 2010a; Popham, 2010b). Standardized assessments are intended to assess pupils according to a shared set of standards and are often used for comparison across a sizable student body (Phelps, 2005). Summative assessments determine if learning goals have been completed after a unit or course (Black et al., 2004). In contrast, formative assessments are continuous evaluations that aim to provide instructors and students with quick feedback so they can make necessary instructional modifications (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2010).

Historical evolution and significance

The origins of traditional assessment methods in education trace back to the early stages of formal education, primarily focusing on written tests and oral exams to evaluate a student's knowledge of the subject matter (Spolsky, 2014). Over time, as schooling became more industrialized, these methods evolved into more uniform assessments, including large-scale standardized exams like the SAT and ACT, initially designed to categorize and select students for college (Lemann, 2000). These traditional methods, such as written tests and multiple-choice questionnaires, have long been integral in educational decision-making, serving as tools for institutions to assess curriculum delivery and learning objectives (Linn, 2000).

However, these conventional approaches have been criticized for promoting a narrow conception of intelligence and failing to accommodate diverse learning styles and cultural backgrounds (Gardner, 2011; Ladson-Billings, 2006). Further, research has shown limitations in these traditional methods; for instance, students in problem-based learning environments often achieve higher knowledge scores than those in traditional settings (Wang et al., 2016). This has prompted a reevaluation of assessment practices and a shift towards integrating more effective, alternative methods.

While paper-and-pencil tests remain common in higher education, there is an increasing openness to new assessment techniques influenced by technological enhancements and educational innovations (Alquraan, 2012; Saher et al., 2022). The adoption of technology-enhanced learning (TEL) methods, such as virtual cadaveric teaching spurred by the COVID-19 pandemic, has been shown to improve educational outcomes significantly over traditional methods (Nagendrababu et al., 2018; Berry et al., 2020; Le et al., 2023). Similarly, in the medical field, blending traditional and e-learning



methods has enhanced learning outcomes, as evidenced by studies in nursing education (Sheikhaboumasoudi et al., 2018).

Types of traditional assessment methods

Summative assessments

Summative assessments are evaluations conducted to ascertain if the learning goals have been accomplished after an educational session, such as a semester (Black et al., 2004). A grade or score reflecting the student's overall comprehension of the subject content is often the outcome of these exams. Summative evaluations often include final examinations, projects, and presentations.

There is conflicting empirical data about the usefulness of summative evaluations. Summative tests, on the one hand, have been shown to provide an organized and consistent method of assessing student achievement, guaranteeing responsibility within educational institutions (Linn, 2000). Summative evaluations attest to students' proficiency levels and are often used as a starting point for choices about advancement, graduation, and even admission to graduate school (Stiggins, 2002).

Summative evaluations have been criticized for their shortcomings in fully capturing the range of students' knowledge and competencies. One significant criticism is that they might increase anxiety, leading to performance below actual ability (Zeidner, 2007). Furthermore, summative evaluations are sometimes blamed for promoting "teaching to the test," in which instructors emphasize assisting students in meeting exam requirements rather than fostering a thorough comprehension of the material (Popham, 2001a; Popham, 2001b).

Formative assessments

Formative assessments are ongoing evaluations meant to assist teachers in modifying their methods and better-supporting students in achieving their learning goals. They occur throughout the learning process and serve diagnostic purposes, in contrast to summative assessments, which evaluate the learner after the conclusion of an educational session (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2010). They use various techniques, including discussion boards, project drafts, and quizzes.

Formative assessments have much empirical backing, typically indicating that they help promote student learning. According to seminal research by Black and Wiliam (1998), formative evaluations considerably raise student success when used appropriately. According to the study, this kind of evaluation makes students more conscious of the areas they still need to learn, providing them with specific topics to work on to grow better.

Similarly, high-quality feedback—a crucial part of formative assessments—has one of the most substantial impacts on student progress, according to Hattie and Timperley's (2007) meta-analysis. Formative assessments are successful when they provide a cohesive educational experience by aligning with learning goals and teaching approaches (Shute, 2008).



Formative evaluations can provide specific difficulties, however. These tests are labor-intensive for educators since they must be carefully designed, and interpreting the findings requires expertise and time (Bennett, 2011). Particular academics warn that formative evaluations that are not well-designed can be deceptive and may not provide the necessary educational modifications (Volante & Beckett, 2011).

Standardized testing

Standardized exams are given and graded consistently. They aim to provide a standard gauge of pupils' performance, often for cross-population and cross-school comparisons (Phelps, 2005). The SAT, ACT, and other state-administered achievement examinations are examples of standardized assessments in the United States; the LGS, TYT, AYT, and KPSS are examples of standardized assessments in Türkiye.

There is conflicting empirical data about the value of standardized testing. On the one hand, it has been discovered that standardized examinations are trustworthy instruments for evaluating students' general knowledge and abilities (Koretz, 2008). Standardized tests are often connected with other performance measures, such as grade point averages and future employment. According to a meta-analysis by Hill et al. (2008), they are reliable markers of student progress.

Standardized test effectiveness, however, has been hotly contested. Opponents contend that by encouraging "teaching to the test," these exams restrict the curriculum and impede students' ability to think critically and creatively (Au, 2007). Furthermore, research has shown that since standardized examinations disproportionately harm kids from lower socioeconomic backgrounds, they contribute to continuing educational disparities (Darling Hammond, 2007).

In addition, there has been criticism of the moral issues raised by high-stakes standardized testing, which determines student promotions, teacher ratings, and school financing (Popham, 2001a; Popham, 2001b). These methods have drawn criticism for their ability to undercut the larger objectives of education and for putting teachers and students under unnecessary stress (Nichols et al., 2006).

Advantages and limitations of traditional methods

Traditional assessment techniques have benefits and drawbacks, including standardized testing, formative evaluations, and summative assessments. Traditional methods have undergone thorough testing and are often standardized, making them more reliable and providing a more objective evaluation of student achievement (Koretz, 2008). These techniques are a practical approach to assessing pupils since they are relatively simple (Stiggins, 2002).

There are restrictions, however. Conventional approaches are often criticized for failing to represent the complexity of growth and learning adequately. Typically, they are restricted to evaluating specific knowledge categories and must gauge other crucial elements like creativity, teamwork, and critical thinking (William, 2011). Furthermore, since they often overlook pupils'



socioeconomic, cultural, and linguistic variety, conventional methods—particularly standardized tests—perpetuate educational disparities (Darling Hammond, 2007).

Criticism and controversies surrounding traditional methods

Conventional approaches to assessment and evaluation have been at the core of many discussions and disputes. The main issue is that they often encourage a fixed attitude, which causes instructors and students to place more emphasis on grades than on the process of learning (Dweck, 2006). "Teaching to the test" has also drawn much criticism since it limits the scope of education by having teachers concentrate only on material that will be evaluated (Au, 2007). High-stakes testing also raises ethical concerns as it often determines students' future academic and employment prospects, which increases stress and anxiety (Popham, 2001a; Popham, 2001b).

It has also been said that the emphasis on quantitative measurements compromises the qualitative components of education. It might result in disregarding abilities and proficiencies that are difficult to measure but essential to pupils' overall development (William, 2011). Due to these difficulties, some educators and decision-makers promote a more balanced strategy incorporating conventional and contemporary evaluation techniques (Shepard, 2000).

Recap of traditional methods

Traditional assessment and evaluation methods, such as formative, summative, and standardized tests, are foundational to educational measurement, focusing on quantitative metrics to summarize student performance. These methods range from continuous formative assessments that provide immediate feedback for instructional adjustments to summative assessments, which evaluate comprehension at the end of a learning period, and standardized tests that compare students against uniform standards. Historically, these methods have evolved from straightforward written and oral exams to complex, large-scale tests designed for broad-based evaluation.

However, traditional assessments have been critiqued for their narrow focus, often failing to capture diverse intellectual capabilities and learning styles. They are seen to emphasize rote memory and specific knowledge sets at the expense of critical thinking, creativity, and teamwork. Such limitations have spurred interest in more holistic and flexible evaluation strategies incorporating contemporary methods like digital portfolios and adaptive testing, which can provide a more comprehensive view of student skills and growth.

Standardized testing, in particular, has drawn significant criticism for promoting a "teaching to the test" culture, increasing student anxiety, and perpetuating educational inequities. These high-stakes tests are often consequential, influencing future academic and career opportunities, and have been implicated in ethical controversies regarding fairness and the validity of measuring student achievement. In response to these challenges, there is growing advocacy for integrating traditional and modern assessment techniques to support the multifaceted development of all learners better, ensuring that assessments are reliable, practical, inclusive, and indicative of a student's total



capabilities. This balanced approach seeks to mitigate traditional methods' biases and pressures while harnessing innovation's benefits in educational evaluation.

Contemporary Methods of Assessment and Evaluation

Sayfa | 536

Defining contemporary methods of assessment

Modern assessment methods are varied and often include technology and cutting-edge techniques to examine various abilities and competencies. Modern techniques seek to assess higher-order thinking abilities like problem-solving, critical thinking, and teamwork, as opposed to conventional approaches, which often concentrate on cognitive skills and information memory (Gulikers et al., 2004). These approaches often include realistic assessment strategies that demand pupils' actions relevant to the actual world instead of rote memorization. They also emphasize formative assessment, which gives students continuous feedback on their performance so they improve (Black & Wiliam, 2009).

Some examples of modern approaches include portfolio assessments, game-based assessments, and reflective practices (Ifenthaler et al., 2012). These methods often use technology to provide dynamic, interactive evaluation spaces. For instance, students highlight more than only their academic accomplishments and skill set through digital portfolios (Barrett, 2007). The main characteristic of these approaches is that they give a more comprehensive approach to assessment by emphasizing both the learning process and the outcome (Shavelson, 2003).

Famous examples of contemporary methods

Game virtualization in education

The term "game virtualization" in education describes using gamified platforms and virtual reality environments to test students' knowledge and involve them in learning (Eseryel et al., 2012). Through these interactive digital platforms, learners apply their knowledge and abilities in various scenarios modeled after real-world circumstances (Gee, 2003). According to recent research, game virtualization is a reliable assessment method for gauging multiple abilities, including critical thinking, problem-solving, and teamwork (All, 2016). Furthermore, this method facilitates personalized learning pathways by giving students immediate feedback that helps them recognize their areas of strength and growth (Ifenthaler, 2012).

Reflective practices

When assessing, contemplative practices force students to reflect critically on their education—often via journaling, group discussions, and self-evaluations. This evaluation is beneficial in professional education fields like nursing and teaching, where comprehension of the motivation behind acts is essential (Schön, 1987). The idea that reflective activities improve academic performance and personal growth by encouraging self-regulated learning and metacognitive skills is supported by empirical data (Kember et al., 2008). According to Dart et al. (2000), several research

Meylani, R. (2024). A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(1), 520-555.*

DOI. 10.51460/baebd.1386737



studies have shown that students who participate in reflective activities do better on conventional examinations, suggesting that these techniques help enhance overall academic achievement.

Interprofessional education assessment

Interprofessional Education Assessment (IPEA) aims to assess students' collaborative capability in professions such as health care, where cross-disciplinary collaboration is essential. IPEA looks at how effectively students from various professional paths collaborate to find solutions to challenging issues (Olenick et al., 2010). Simulation-based assessments are a well-liked approach to interprofessional education and assessment (IPEA) because they provide a safe setting where interprofessional teams exhibit their collaboration abilities (Reeves et al., 2015). According to empirical data, IPEA improves students' preparedness for collaborative practice in their future employment and assists in identifying the skill sets that each profession provides to the collective endeavor (Oandasan et al., 2004).

Portfolio assessment

Students create a portfolio of their work, which might contain projects, written assignments, and other learning proof, as part of the portfolio assessment evaluation approach. This technique makes a more comprehensive understanding of a student's academic accomplishments and talents possible (Paulson, 1991). When students choose what to put in their portfolios, they can reflect and evaluate themselves (Gadbury-Amyot et al., 2012; Prihandoko et al., 2020). Using portfolio assessment in formative and summative assessments is supported by empirical research. In particular, studies show that portfolio evaluation effectively tracks a student's growth over time and motivates them to assume more responsibility for their education (Wade & Yarbrough, 1996).

Adaptive testing

A technique for assessment known as "adaptive testing" modifies the level of questions according to the test taker's performance in real time. By customizing the evaluation for each student, this method seeks to test talents more correctly (Wainer et al., 2000). Using computer algorithms makes it possible to create test questions dynamically, improving the assessment's validity and reliability (Van der Linden & Glas, 2000). Adaptive testing is shown to be effective based on empirical data. According to research, adaptive exams are more effective and often have more measurement accuracy than regular standardized examinations (Thompson & Weiss, 2011). Additionally, research suggests that adaptive testing might lessen test anxiety by exposing test-takers to items more appropriate for their level of proficiency, which makes the testing process more enjoyable (Wang & Kolen, 2001). One drawback, however, is the need for high-tech resources, which might be problematic for schools with little access to cutting-edge computer systems (Rezaie, 2015).

Advantages and limitations of contemporary methods

There are many benefits to using modern assessment techniques over more conventional ones, such as portfolio evaluation, game virtualization, and adaptive testing. The ability for these approaches to be customized and personalized to provide a more accurate depiction of a learner's skills and



abilities is one of their most essential advantages (Shute & Ke, 2012; Van der Linden & Glas, 2000). Many of these techniques promote student participation and active learning, making education more dynamic and less rote memorization-focused (Ifenthaler et al., 2007).

These modern approaches, meanwhile, have their drawbacks. The most urgent is the technical one; sophisticated computer systems and software are necessary to implement these techniques successfully (Rezaie, 2015). Educators must also be adequately trained to utilize these new technologies successfully (Gikandi et al., 2011). Since some of these novel techniques differ significantly from conventional evaluation criteria, concerns have been raised about their validity and reliability (Bennett, 2015).

Criticism and controversies surrounding contemporary methods

There are debates and complaints about the use of modern evaluation techniques. The high expense of the technology infrastructure needed to implement these strategies is one primary source of worry (Pellegrino et al., 2001). Additionally, equity is criticized since pupils need equal access to cutting-edge technology, exacerbating educational disparities (Warschauer & Matuchniak, 2010).

The applicability of these techniques in accurately evaluating educational achievements is also a topic of discussion. Although they could be entertaining, others contend that practices such as game virtualization put user involvement ahead of proper evaluation (Ifenthaler et al., 2012). The continuous discussion around these novel approaches is also influenced by ethical issues like algorithmic bias and data privacy (Williamson, 2016).

Recap of contemporary methods

Contemporary assessment and evaluation methods utilize technology and innovative techniques to measure a broad spectrum of skills, including critical thinking, problem-solving, and teamwork, moving beyond the traditional focus on rote memorization. These methods range from portfolio and game-based assessments to adaptive testing, all offering more dynamic, interactive, and realistic evaluation scenarios. For example, portfolios comprehensively view a student's abilities by including various works. At the same time, adaptive testing adjusts the difficulty of questions based on the student's previous answers, improving measurement accuracy and reducing test anxiety.

Modern assessment strategies include reflective practices and interprofessional education assessments (IPEA), particularly effective in fields requiring teamwork and critical reflection, such as healthcare. These practices encourage students to reflect on their learning processes critically and demonstrate their collaborative skills in simulated environments. However, despite their benefits, these contemporary methods require significant technological resources and can raise issues of equity and access, particularly if students do not have equal access to necessary technologies.

The shift towards these innovative assessment methods also involves challenges in reliability and validity, with criticisms focusing on the potential for these methods to prioritize engagement over accurate evaluation. Moreover, ethical concerns such as data privacy and algorithmic bias further



complicate the adoption of technologically driven assessments. Despite these challenges, the evolving landscape of education increasingly favors approaches that assess traditional academic achievements and equip students with the skills necessary for modern collaborative and dynamic environments. These methods strive to make education more personalized and reflective of individual student needs, enhancing learning outcomes and the educational experience.

Results

Comparative analysis of traditional and contemporary methods

Criteria for comparison

A clear set of criteria is necessary to compare modern and conventional assessment and evaluation techniques efficiently. The research uses the following standards in its comparative analysis, as shown in Table 1. The criteria for comparison are explained, and associated resources are provided.

Table 1.

The criteria for comparing traditional and modern assessment and evaluation techniques.

Criteria for comparison	Explanation	Resource
Effectiveness in measuring learning outcomes	This measure assesses each method's fairness and correctness in measuring learning goals.	(Wiliam, 2011)
Feasibility and scalability	The usefulness of assessment techniques in many educational contexts and their scalability are evaluated.	(Joint Information Systems Committee, 2007)
Inclusiveness	This aspect looks into the capacity to adapt to various learning requirements and styles, lowering evaluation bias.	(Abaya, 2009).
Technological integration	This criterion examines how well every approach works with instructional technology.	(Means et al., 2013)
Stakeholder acceptance	The purpose of considering this facet is to understand the opinions of instructors, decision-makers, and students on the legitimacy and acceptability of the techniques.	(Fautley & Savage, 2008)

Similarities between traditional and contemporary approaches

After a cursory examination, classic and modern evaluation techniques are sometimes seen as different or antagonistic. However, Table 2 shows they have a few characteristics in common. The similarities between traditional and modern assessment and evaluation techniques are presented in this table.



Table 2.
Similarities between traditional and modern assessment and evaluation techniques.

Criteria for comparison	Explanation	Source
Purpose of assessment	Though they employ distinct methods and styles, both strategies seek to quantify learning outcomes.	(Chappuis et al., 2012)
Quality assurance	Processes intended to preserve and enhance the quality of both approaches apply to both.	(Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2010)
Stakeholder involvement	Educators, students, and legislators all have a role in executing and interpreting conventional and modern assessments.	(Harlen & Deakin Crick, 2003)
Ethical considerations	Ethical norms that control things like justice, fairness, and data privacy surround both.	(Joint Council for Qualifications, 2023)
Ongoing evolution	Conventional and modern techniques continually evolve in response to pedagogical research, technology breakthroughs, and educational demands.	(Russell et al., 2009)

Differences and divergences

While conventional and modern approaches to assessment and evaluation share some similarities, key differences significantly influence student performance. These two diverge at the following points, as shown in Tables 3a and 3b. Both tables present the divergences between traditional and modern assessment and evaluation techniques.

Table 3a.
Differences between traditional and modern assessment and evaluation techniques.

Criteria for comparison	Explanation	Source
Methodology	Conventional evaluation techniques mostly use summative procedures, such as examinations and standardized tests, administered after a unit or course.	(Popham, 2010a; Popham, 2010b)
	On the other hand, modern approaches use formative strategies and provide students with ongoing feedback.	(Wiliam, 2011)
Flexibility	Conventional approaches are usually inflexible, possess set characteristics, and provide little flexibility to cater to particular educational requirements.	(Airasian, 2001)
	Modern teaching techniques provide more adaptability and flexibility	(Darling Hammond et al., 1995)
Technological integration	Modern approaches are often digital and allow smooth integration with various educational tools.	(Means et al., 2013)
	Conventional methods have typically been sluggish to accept new technologies.	
Scalability	Because they are standardized, traditional techniques are often more straightforward to implement on a big scale.	(Airasian, 2001)
	Modern techniques, although efficient, might require many additional resources and be challenging to use broadly.	(Ismail et al., 2021)



Stakeholder perception	Modern approaches are considered inventive but often devoid of empirical validation. Traditional methods are frequently recognized as tried-and-true but outdated.	(Fautley & Savage, 2008; Harlen & Deakin Crick, 2003)
Accessibility and inclusivity	Modern approaches are more inclusive and offer learners opportunities to showcase their abilities and expertise. Traditional methods disfavor students who do poorly on tests	(Gulikers et al., 2004) (Abaya, 2009)
Authenticity	Conventional evaluations concentrate on abstract academic information. Contemporary techniques aim to test learners in actual, real-world situations.	(Wiggins, 1998; Gulikers et al., 2004)

Table 3b.
Differences between traditional and modern assessment and evaluation techniques.

Criteria for comparison	Explanation	Source
Role of technology	Technology is mainly restricted to computerizing multiple-choice examinations and standardized assessments in conventional assessment techniques.	(Chapman & King, 2005)
	Modern approaches use technology more heavily, including digital portfolios, virtual reality simulations, and sophisticated teaching tools.	(Means et al., 2013)
	Modern techniques use technology to provide instant feedback, interactive engagement, and a more exciting learning environment.	(Koedinger et al., 2016)
Student-centered learning focus	Conventional assessment techniques are sometimes criticized for emphasizing the instructor, in which the teacher imparts knowledge that is assessed via standardized examinations.	(Schwartz & Arena, 2013)
	Modern approaches seek to be more student-centered by allowing students to participate in interactive exercises, peer and self-assessments, and evaluations.	(Hattie & Timperley, 2007)
	This change of emphasis to the learner promotes motivation, self-control, and a deeper comprehension of the subject matter.	(Deci et al., 1991)
Emphasis on real-world applications	Conventional evaluation techniques sometimes ignore practical applications in favor of theoretical or rote memorizing abilities.	(Wiggins, 1998)
	Modern approaches prioritize real-world applications using project-based learning, realistic assessments, and problem-solving activities that mimic real-world scenarios.	(Emelyanova et al., 2019)
Diversity of assessment strategies	Conventional approaches usually depend on various evaluation forms, including examinations and summative assessments that provide readily measurable data.	(Popham, 2010a; Popham, 2010b)
	Formative assessments, digital portfolios, oral presentations, and group projects are a few of the evaluation methodologies available in modern approaches that provide a more thorough and nuanced examination of a student's skills.	(Ismail et al., 2021)



Cross-case analysis highlighting specific scenarios or cases

Cross-case studies provide light on the efficacy and suitability of various approaches in many contexts, contributing to a more profound knowledge of assessment and evaluation. Standardized testing, for example, has shown promise in extensive system-level checks, but it needs to be better adapted for formative feedback in the classroom (Popham, 2010a; Popham, 2010b). On the other hand, while portfolio evaluations have been praised for representing the richness of student learning, their administration can be laborious and time-consuming (Lam, 2015).

Simulation-based assessments successfully assess complicated clinical skills in a specialized learning context, such as medical education, when standard techniques fall short (Cook et al., 2011). Furthermore, due to its accuracy and efficiency, adaptive testing is becoming increasingly popular in professional certification contexts (Wainer et al., 2000). These examples show that there is no best approach for all situations; instead, the suitability of a technique relies on the assessment's goals and environment.

Implications for educational policy

The distinctions between modern and traditional approaches significantly impact educational policy. A one-size-fits-all approach would miss opportunities to improve and balance the advantages and disadvantages of different evaluation techniques as educational environments change (Schwartz & Arena, 2013). To suit various learning contexts, curriculum goals, and student requirements, policymakers should take a varied approach to assessment and evaluation (Means et al., 2013). In addition, policies need to support ongoing research and professional development to provide teachers with the tools they need to conduct efficient assessments (Darling Hammond et al., 2010).

Challenges and considerations in assessment and evaluation

Obstacles in traditional methods

- ***Lack of individualized feedback:*** Conventional evaluation techniques, including standardized testing, often need more detail to provide personalized feedback that might promote student development (Phelps, 2005). For example, standardized examinations are less effective at pinpointing the precise areas a particular student needs to develop since they are intended to assess against a consistent set of criteria (Popham, 2010a; Popham, 2010b). Instructors cannot customize education to meet the requirements of each student because they often get aggregate scores rather than insights into unique learning paths (Chappuis & Stiggins, 2002).
- ***Limited focus on learner growth:*** Another issue is the narrow emphasis that conventional evaluation techniques place on learners' long-term improvement. These approaches are summative, assessing the student's knowledge at a given moment rather than their development (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2010). Because of this, they do not provide a whole picture of a student's educational path and do not influence current teaching methods (Stiggins, 2005). These restrictions are especially harmful during the early years, when



monitoring development and offering prompt interventions are essential (Hattie & Timperley, 2007).

Obstacles in contemporary methods

- **Technology integration issues:** Modern evaluation techniques, especially digital platforms, present unique difficulties. Incorporating technology into current educational infrastructures is among the most critical challenges. The smooth incorporation of electronic resources into educational environments is not always guaranteed, even when readily accessible (Bebell et al., 2004). For instance, there are issues with cybersecurity, lack of technical support, and software incompatibilities when using adaptive testing platforms or game virtualization (Clarke-Midura & Dede, 2010). As a result, sometimes, the technology is meant to improve the assessment experience, but it works against it (Puentedura, 2010).
- **Training and resource constraints:** The necessity for specific training and resources is another barrier to adopting modern approaches. Instructors must be experts in their subject area and technology or assessment techniques (Ertmer, 2005). The efficacy of these contemporary evaluation techniques might be jeopardized without sufficient training (Rienties et al., 2013). Moreover, not all educational environments have the funding to purchase new equipment or training courses, which might increase the gap between rich and poor students (Warschauer, 2007).
- **Best practices for practical assessment and evaluation:** Selecting the appropriate instruments and using them to support learning objectives is just half what makes assessment and evaluation in education practical. According to recent research, best practices are crucial for a more relevant review process (McMillan, 2014). Table 4 shows several examples of best practices where best practices are explained, and associated resources consulted are provided.

Table 4.

Examples of best practices for practical assessment and evaluation.

Best practice	Explanation	Resource(s)
Authentic assessments	In recent years, authentic assessments have been a potent method for assessing various abilities and competencies.	(Wiggins, 1998)
	Authentic assessments are designed to test skills and competencies that closely resemble the difficulties of activities in the actual world.	(Gulikers et al., 2004)
Formative feedback	For students to improve, they must get timely, formative feedback. This practice teaches students about their skills and limitations, giving them time to improve.	(Hattie & Timperley, 2007)
Diverse methods and tools	Instructors use several assessment instruments to capture a range of student skills and learning styles. These might include more contemporary methods like portfolio evaluation, game virtualization, and conventional exams.	(Brookhart, 2010)

Global perspectives on challenges and considerations

Global perspectives on challenges and considerations vary, as depicted in Table 5. Perspectives are clearly explained, and associated resources are provided.

Meylani, R. (2024). A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(1), 520-555.
DOI. 10.51460/baebd.1386737



Table 5.
Examples of best practices for practical assessment and evaluation.

Perspective	Explanation	Resource(s)
Educational policies vary	International viewpoints on appraisal and assessment are as varied as the nations they come from. For example, unlike the US, Finland's educational system prioritizes formative evaluations over summative examinations.	(Sahlberg, 2021)
Cultural sensitivities	Assessment methods must consider the cultural setting in which they are used. Due to language or cultural quirks, an evaluation method that works well in one culture may not transfer well to another.	(Duarte & Rossier, 2008; Tanaka-Matsumi, 2022)
Resource constraint	Globally speaking, the available resources significantly influence the selection and efficacy of evaluation techniques. Schools in less developed nations lack the resources—such as technology or qualified teachers—needed to use modern evaluation techniques.	(Mundy et al., 2016)

Ethical considerations and responsibilities

Evaluating traditional and modern assessment and evaluation methods involves critical ethical considerations and responsibilities. These are presented in Table 6 below. Considerations are clearly explained, and associated resources are provided.

Table 6. Examples of best practices for practical assessment and evaluation.

Consideration	Explanation	Resource(s)
Importance of ethical practices	Ethical concerns are crucial to guarantee that the educational assessment and evaluation process is just, equal, and legitimate. The reliability of educational assessments and the judgments made after that might be jeopardized without ethical concerns.	(AERA, APA & NCME, 2014)
Informed consent	One of your first ethical obligations is obtaining participants' informed permission, especially if the evaluation involves sensitive or private information. This involves ensuring that the participants know the assessment's goal and the intended use of the data.	Dillman et al., 2014)
Confidentiality and anonymity	Preserving the participants' identity and privacy is crucial to maintaining the study's integrity. This guarantees that the information gathered is authentic and that any possible negative consequences do not sway the participants.	(Sieber & Tolich, 2012)
Fairness and equitability	Another ethical concern is ensuring the tests are fair to all pupils and devoid of prejudice. This entails providing reasonable accommodations for kids with special needs and using culturally sensitive evaluation techniques.	(Kunnan, 2004)
Data integrity and reporting	Researchers must maintain the highest levels of data integrity. This entails being open about the study's methods and results and refraining from altering data to support preconceived notions.	(Onwuegbuzie & Daniel, 1999)
Ethical dilemmas in technology-aided assessments	New ethical issues arise in the digital age, such as gathering and using big data in educational environments. Researchers and educators must be watchful in their duties toward just and ethical practices in light of these emerging moral quandaries.	(Slade & Prinsloo, 2013)



Recap of results

The research establishes criteria for comparing traditional and modern assessment methods based on effectiveness, feasibility, inclusiveness, technological integration, and stakeholder acceptance. Both methods measure learning outcomes and ensure quality assurance through stakeholder involvement and ethical standards while continuously adapting to educational advancements. However, traditional methods primarily utilize summative techniques like exams and standardized tests, focusing on quantitative metrics and often failing to accommodate diverse learner needs, promoting a rigid, "teaching to the test" environment.

In contrast, modern methods embrace formative assessments with continuous feedback, prioritizing flexibility, technological integration, and real-world applications, thus offering a more inclusive and adaptive educational approach. These contemporary methods, which include portfolios and adaptive testing, are designed to engage students more interactively and personally, addressing individual strengths and areas for improvement. While traditional assessments are straightforward and widely accepted due to their long-standing use, modern approaches provide a richer, more nuanced understanding of student abilities. However, they require significant resources and technology, which may limit their scalability.

The comparative analysis indicates that no single method suffices in all contexts; the choice depends on specific educational goals, resources, and the intended impact on student learning. Policymakers are urged to consider a balanced approach that integrates the reliability of traditional methods with the innovativeness of modern techniques to effectively cater to diverse educational needs. This integration challenges educational policies to support continual research and development, ensuring assessments are comprehensive, equitable, practical, and relevant to various learning environments.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

Summary of traditional and contemporary assessment methods

There are many different approaches used in the field of educational assessment and evaluation, including both conventional and modern techniques. Standardized testing and summative evaluations are established methods for assessing student achievement (Popham, 2010a; Popham, 2010b). However, as they adjust to new educational philosophies and technological breakthroughs, modern techniques like game virtualization, adaptive testing, and portfolio evaluations are gaining popularity (Shute & Rahimi, 2017).

Significance of choice in assessment and evaluation methods

Selecting old and modern approaches significantly affects educational achievements and is not just a question of personal taste. Conventional methods are often criticized for their limited scope and inability to accommodate different learning preferences (Wiliam, 2011). On the other hand, while they have their own set of difficulties, including resource limitations and problems with technology (Meylani, R. (2024). A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(1), 520-555. DOI. 10.51460/baebd.1386737



integration, modern approaches seek to provide a more customized and dynamic learning environment (Ifenthaler & Widanapathirana, 2014).

A method's selection should consider the demands of the students, the educational environment, and the available resources. Educators and legislators must consider each approach's benefits and drawbacks to developing a morally and practically sound assessment and evaluation plan (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2010).

Future research opportunities

There are many exciting possibilities for future study because of how rapidly education and technology are developing. The long-term effects of modern evaluation techniques on student performance and engagement are a critical topic of concern (Shute & Rahimi, 2017). Although several research studies have started to investigate the immediate consequences, there are few long-term investigations. Furthermore, we have just begun to scratch the surface in terms of our understanding of how cultural circumstances influence the efficacy of various assessment and evaluation techniques (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2010). Future studies benefit from examining how these techniques might be altered or adjusted to match other cultural contexts. Finally, additional empirical data are required to assess the ethical issues associated with conventional and modern approaches (Ifenthaler & Widanapathirana, 2014).

Theoretical contributions to the field

This study compares old and modern methodologies, contributing to the expanding body of knowledge in educational assessment and evaluation. The creation of criteria for assessing these strategies' efficiency is a noteworthy theoretical addition that addresses a deficiency in the current body of research (Wiliam, 2011). Additionally, the study enhances already-existing educational ideas by critically analyzing the function of technology and learner-centered approaches in contemporary assessment methodologies. Additionally, the study offers a more comprehensive picture of the assessment environment by integrating social and cultural factors into a conversation that is often technically focused by concentrating on stakeholder viewpoints (Popham, 2010a; Popham, 2010b).

Practical implications for stakeholders

The conclusions of this research broadly impact various stakeholders, including parents, students, legislators, and educators. To help educators make better-informed judgments about curriculum design and assessment technique, comparative analysis offers a comprehensive knowledge of the trade-offs between conventional and current methodologies (Wiliam, 2011). This study serves as a basis for policymakers to assess current educational policies' effectiveness and create more focused and efficient frameworks (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2010). The study provides parents and students with information on the evaluation techniques most likely to provide a supportive learning environment. It is possible to improve educational results by assisting stakeholders in making better choices and understanding these ramifications (Shute & Rahimi, 2017).



Final summary

In conclusion, this research study has thoroughly reviewed conventional and modern educational assessment and evaluation approaches. It has investigated their historical development, examined their benefits and drawbacks, and examined essential stakeholders' points of view. Additionally, by providing critical insights into the following studies, the creation of policies, and educational practice, the study advances our theoretical and practical knowledge of educational evaluation (Popham, 2010a; Popham, 2010b).

The results show that while conventional approaches are more accessible to administer and provide uniformity, they often cannot effectively meet the needs of students with different learning styles. On the other hand, although contemporary approaches such as portfolio evaluations are flexible, they encounter obstacles with technology needs and stakeholder buy-in. The study's conclusion makes a case for a balanced strategy combining modern and old methodologies to provide a more thorough and successful assessment strategy for educational settings.

In addition to providing a present picture of educational evaluation, the comparative study also acts as a roadmap for future advancements. Continuous research and analysis are necessary to sustain fair and effective assessment and evaluation procedures in light of the fast changes in educational technology and pedagogical practices (Ifenthaler & Widanapathirana, 2014). As a result, the study's importance and timeliness transcend beyond its immediate conclusions and provide a framework for further research into one of the most essential facets of educational theory and practice.

Concluding remarks

The study presents a comparative analysis of traditional and contemporary educational assessment and evaluation methods. It establishes criteria such as effectiveness, feasibility, inclusiveness, technological integration, and stakeholder acceptance to assess their merits and limitations. Traditional methods like standardized and summative assessments are noted for their simplicity and wide acceptance, providing consistent metrics for measuring student achievement. However, they often fail to accommodate diverse learning styles and do not foster critical skills such as creativity and teamwork, which contemporary methods aim to address.

Modern techniques, such as adaptive testing, game virtualization, and portfolio evaluations, are increasingly favored for their dynamic and flexible nature, allowing for a more personalized assessment of students' abilities and ongoing feedback. These methods are designed to integrate seamlessly with innovative technologies and cater to various learning scenarios, making learning more engaging and comprehensive. Despite their potential, modern methods face challenges like higher resource demands, technological integration complexities, and variable stakeholder confidence.

The synthesis of findings advocates for a balanced approach that combines the reliability of traditional methods with the adaptiveness of modern techniques to better meet educational demands in varied learning environments. Future research is encouraged to explore these methods' long-term effects, cultural adaptability, and ethical considerations to refine assessment practices further.



Practice recommendations emphasize diversifying assessment strategies, including traditional and modern methods tailored to diverse learner needs. It also calls for enhanced professional development for educators, policy revisions to support innovative and fair assessment practices, active stakeholder engagement in the assessment process, and regular reviews to ensure the relevance and effectiveness of assessment methods. This comprehensive approach aims to equip stakeholders with the knowledge and tools to optimize educational outcomes through informed and thoughtful evaluation practices.

Recommendations for future practice

This research makes many suggestions for future practice based on its thorough analysis of classic and modern approaches to assessment and evaluation in education. Table 7 depicts these suggestions. Recommendations are clearly explained, and associated resources are provided.

Table 7.

Several recommendations for future practice regarding classical and modern assessment and evaluation methods.

Recommendation	Explanation	Resource(s)
Diversification of assessment methods	Educators should consider combining classic and modern evaluation techniques to accommodate their students' learning styles and demands.	(Popham, 2010a; Popham, 2010b)
	To guarantee the best possible learning results, the proportion of formative and summative evaluations should be routinely reevaluated.	(William, 2011)
Professional development	Academic institutions must provide resources for educators' ongoing professional growth, focusing on proficiently utilizing modern evaluation instruments and methodologies.	(Shute & Rahimi, 2017)
Policy revisions	Policymakers should strive to create rules supporting various assessment and evaluation techniques, allowing for creative approaches without sacrificing validity and reliability.	(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2010)
Stakeholder engagement	Given their critical role in the evaluation process, active measures should involve educators, parents, and students in discussion and decision-making.	(Popham, 2010a; Popham, 2010b)
Ethical conduct	Since technology and data analytics are often employed in modern approaches, designing and following moral principles is essential to ensure student data is handled fairly and ethically.	(Ifenthaler & Widanapathirana, 2014)
Regular reviews	Periodic evaluations should be carried out to guarantee that assessment techniques stay applicable and efficient. These reviews should consider input from all relevant parties and make any required modifications.	(William, 2011)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 520-555.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 520-555.
Derleme Makale / Review Paper

References

- Abaya, J. (2009). Inclusive assessment and accountability: A guide to accommodations for students with diverse needs. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 680–684. <https://doi.org/10.1108/09578230910981152>
- AERA, APA & NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. New York: American Educational Research Association.
- Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications*. McGraw-Hill.
- All, A. (2016). Assessing the effectiveness of digital game-based learning: Best practices. Castellar, E.P.N., and Van Looy. *Journal of Computers in Education*, 92, 90–103.
- Alquraan, M. (2012). Methods of assessing students' learning in higher education. *Education Business and Society Contemporary Middle Eastern Issues*, 5(2), 124–133. <https://doi.org/10.1108/17537981211251160>
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Meta-Synthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(6), 436–449. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2>
- Bebell, D., Russell, M., & O'Dwyer, L. (2004). Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(1), 45–63. <https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782425>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Bennett, R. E. (2015). The changing nature of educational assessment. *Review of Research in Education*, 39(1), 370–407. <https://doi.org/10.3102/0091732X14554179>
- Berk, R. A. (2013). Top five flashpoints in the assessment of teaching effectiveness. *Medical Teacher*, 35(1), 15–26. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.732247>
- Berry, M., Mello-Neto, J., Souza, M., Figueredo, C., Reher, V., & Evans, J. (2020). Effectiveness of technology-enhanced learning to improve periodontics educational outcomes: a systematic review. *Journal of Dental Education*, 84(7), 830-839. <https://doi.org/10.1002/jdd.12179>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P., Daugherty, R., Ecclestone, K., Gardner, J., Harlen, W., James, M., Sebba, J. C., & Stobart, G. (2004). A systematic review of the evidence of the impact on students, teachers, and the curriculum of the process of using assessment by teachers for summative purposes. EPPI-Centre. University of London.
- Brookhart, S. M. (2010). How to assess higher-order thinking skills in your classroom. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *The SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n21>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Corwin Press.
- Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S., & Arter, J. (2012). *Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well* (p. 432). Pearson.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), 40–44.
- Meylani, R. (2024). A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(1), 520-555.
DOI. 10.51460/baebd.1386737



- Clarke-Midura, J., & Dede, C. (2010). Assessment, technology, and change. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 309–328. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782553>
- Cook, D. A., Hatala, R., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., Erwin, P. J., & Hamstra, S. J. (2011). Technology-enhanced simulation for health professions education: A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, 306(9), 978–988. <https://doi.org/10.1001/jama.2011.1234>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1–2), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Princeton, NJ: The Danielson Group.
- Darling Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of “No Child Left Behind”. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/13613320701503207>
- Darling Hammond, L., Adamson, F., & Abedi, J. (2010). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st-century standards of learning* (p. 52). Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*. Teacher’s College Press.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J., & Smith, D. (2000). Students’ conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *Journal of Educational Research*, 93(4), 262–270. <https://doi.org/10.1080/00220670009598715>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. John Wiley & Sons.
- Duarte, M. E., & Rossier, J. (2008). Testing and assessment in an international context: Cross- and multi-cultural issues. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_24
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elwood, J., & Klenowski, V. (2002). Creating communities of shared practice: The challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/02602930220138606>
- Emelyanova, I. N., Teplyakova, O. A., & Efimova, G. Z. (2019). Modern evaluation methods at various levels of education. *Education and Science Journal*, 21(6), 9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-6-9-28>
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Erwin, T. D., & Rieppi, R. (1999). Comparing multimedia and traditional approaches in undergraduate psychology classes. *Teaching of Psychology*, 26(1), 58–61. https://doi.org/10.1207/s15328023top2601_18
- Eseryel, D., Guo, Y., & Law, V. (2012). Interactivity 3 design and assessment framework for educational games to promote motivation and complex problem-solving skills. *Assessment in game-based learning: Foundations, innovations, and perspectives*, 257–285.
- Fautley, M., & Savage, J. (2008). Assessment for learning and teaching in secondary schools. *Learning matters*.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 57–72. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00829.x>
- Fuhrman, S. H. (1999). *The new accountability*. Consortium for Policy Research in Education.
- Gadbury-Amyot, C. C., McCracken, M. S., Woldt, J. L., & Brennan, R. W. (2012). Implementation of portfolio assessment of student competence in two dental school populations. *Journal of Dental Education*, 76(12), 1559–1571. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2012.76.12.tb05419.x>
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Meylani, R. (2024). A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(1), 520-555.
 DOI. 10.51460/baebd.1386737



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 520-555.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 520-555.
Derleme Makale / Review Paper

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20–20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Griffin, P., Wilson, M., & Care, E. (Eds.). (2018). *Assessment and teaching of 21st century skills: Research and applications*. Springer International Publishing.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67–86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Guskey, T. R., & Jung, L. A. (2016). *Practical solutions for severe problems in standards-based grading*. Corwin Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teacher's College Press.
- Harlen, W., & Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 169–207. <https://doi.org/10.1080/0969594032000121270>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, 2(3), 172–177. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x>
- Hodges, C. B., Moore, S., Locke, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*.
- Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Journal of Educational Technology and Society*, 15(1), 38–52.
- Ifenthaler, D., & Widanapathirana, C. (2014). Development and validation of a learning analytics framework: Two case studies using support vector machines. *Technology, Knowledge and Learning*, 19(1–2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9226-4>
- Ifenthaler, D., Eseryel, D., & Ge, X. (2012). Assessment for game-based learning. In *Assessment in game-based learning: Foundations, innovations, and perspectives* (pp. 1–8). Springer.
- Ifenthaler, D., Eseryel, D., & Ge, X. (2012). *Assessment in game-based learning*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4>
- Ifenthaler, D., Pirnay-Dummer, P., & Seel, N. M. (2007). The role of cognitive learning strategies and intellectual abilities in mental model building processes. *Technology, Instruction, Cognition & Learning*, 5(4).
- Ismail, A., Rakovshik, S., & Abdelrahim, S. (2021). A randomised controlled study of face-to-face versus internet-based teaching of cbt skills for healthcare professionals in sudan. *BJPsych International*, 18(2), E7. <https://doi.org/10.1192/bji.2020.60>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE). (2010). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. SAGE Publications.
- Joint Council for Qualifications (JCQ). (2023). *Instructions for conducting examinations*.
- Joint Information Systems Committee (JISC). (2007). *Effective practice with e-assessment*. Joint Information Systems Committee.
- Kellaghan, T., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (2012). *International handbook of educational evaluation: Part One: Perspectives/part two: Practice*, 9. Springer Science+Business Media.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/02602930701293355>



- Killam, L. and Camargo-Plazas, P. (2021). Revisioning assessment and evaluation in nursing education through critical caring pedagogy. *Advances in Nursing Science*, 45(1), E15-E30. <https://doi.org/10.1097/ans.0000000000000382>
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28–37. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00220.x>
- Koedinger, K. R., McLaughlin, E. A., Jia, J. Z., & Bier, N. L. (2016, April). Is the doer effect a causal relationship? How can we tell and why it's important. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics and Knowledge* (pp. 388–397).
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools* (pp. 1–25). Heinemann.
- Koretz, D. M. (2008). *Measuring up: What educational testing really tells us*. Harvard University Press.
- Kunnan, A. J. (2004). Test fairness. *European Language Testing in a Global Context*, 18, 27–48.
- Kyaw, B., Posadzki, P., Dunleavy, G., Semwal, M., Divakar, U., Hervatis, V., ... & Car, L. (2019). Offline digital education for medical students: systematic review and meta-analysis by the digital health education collaboration. *Journal of Medical Internet Research*, 21(3), e13165. <https://doi.org/10.2196/13165>
- Ladson-Billings, G. (2006). From the Achievement Gap to the Education Debt: Understanding Achievement in US Schools. *Educational Researcher*, 35(7), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X035007003>
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169–197. <https://doi.org/10.1177/0265532214554321>
- Le, A., Satkunam, L., & Yu, J. (2023). Residents' perceptions of a novel virtual livestream cadaveric teaching series for musculoskeletal anatomy education. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 102(12), e165-e168. <https://doi.org/10.1097/phm.0000000000002284>
- Lemann, N. (2000). *The big test: The secret history of the American meritocracy*. Macmillan.
- Levin, J. A., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 179–201. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.599394>
- Linn, R. L. (2000). Assessments and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4–16. <https://doi.org/10.3102/0013189X029002004>
- Marzano, R. J., & Toth, M. D. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: A new model for teacher growth and student achievement*. ASCD.
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship In Education*, 115(3), 1–47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). (2016). *Handbook of global education policy*. John Wiley & Sons.
- Nagendrababu, V., Pulikkotil, S., Sultan, O., Jayaraman, J., Soh, J., & Dummer, P. (2018). Effectiveness of technology-enhanced learning in endodontic education: a systematic review and meta-analysis. *International Endodontic Journal*, 52(2), 181-192. <https://doi.org/10.1111/iej.12995>
- Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Harvard Education Press.
- Nichols, S. L., Glass, G. V., & Berliner, D. C. (2006). High-stakes testing and student achievement: Does accountability pressure increase student learning? *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14, 1–175. <https://doi.org/10.14507/epaa.v14n1.2006>
- NRC. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st. Century*. National Research Council. <https://doi.org/10.17226/13398>
- O'Neil, C. (2017). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing Group.

Meylani, R. (2024). A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(1), 520-555.

DOI. 10.51460/baebd.1386737



- Oandasan, I., D'Amour, D., Zwarenstein, M., Barker, K., Purden, M., Beaulieu, M. D., . . . & Tregunno, D. (2004). *Interdisciplinary education for collaborative, patient-centred practice: Research and findings report* (pp. 41–99). Health Canada.
- Olenick, M., Allen, L. R., & Smego, Jr., R. A. (2010). Interprofessional education: A concept analysis. *Advances in Medical Education and Practice*, 1, 75–84. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S13207>
- Onwuegbuzie, A. J., & Daniel, L. G. (1999). *Uses and misuses of the correlation coefficient*.
- Paulson, F. L. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48(5), 60–63.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Research Council.
- Phelps, R. P. (2005). The rich, robust research literature on testing's achievement benefits. *Defending standardized testing*.
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press (8, 5. 1952, 18).
- Popham, W. J. (2001a). Teaching to the test? *Educational Leadership*, 58(6), 16–21.
- Popham, W. J. (2001b). The truth about testing: An educator's call to action. *ASCD*.
- Popham, W. J. (2010a). Classroom assessment: What teachers need to know. *Education Review*.
- Popham, W. J. (2010b). *Everything school leaders need to know about assessment*. Corwin Press.
- Prihandoko, Y., Wahab, R., Wilujeng, I., & Kartowagiran, B. (2020). How is the perception of teachers in indonesia about portfolio assessment for elementary school? *Universal Journal of Educational Research*, 8(12B), 8294–8303. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082634>
- Puentedura, R. (2010). SAMR and TPACK: Intro to advanced practice. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000073.html>
- Reeves, S., Boet, S., Zierler, B., & Kitto, S. (2015). Interprofessional education and practice guide no. 3: Evaluating interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care*, 29(4), 305–312. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.1003637>
- Rezaie, M. (2015). Computer Adaptive Test (CAT): Advantages and limitations. *International Journal of Educational Investigations*, 2, 128–137.
- Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, 122–131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.002>
- Russell, M., Madaus, G., & Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing: How they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. IAP.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Saher, A. S., Ali, A. M. J., Amani, D., & Najwan, F. (2022). Traditional Versus Authentic Assessments in Higher Education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 283-291. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.29>
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons*. 3.0: What can the world learn from educational change in Finland? Teacher's College Press.
- Santos, G., Leite, A., Figueiredo, P., Pimentel, N., Flores-Mir, C., Melo, N., ... & Canto, G. (2016). Effectiveness of e-learning in oral radiology education: a systematic review. *Journal of Dental Education*, 80(9), 1126-1139. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2016.80.9.tb06195.x>
- Saravia-Shore, M., & Garcia, E. (2008). Diverse teaching strategies for diverse learners. *Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners*, 41–97.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schwartz, D. L., & Arena, D. (2013). *Measuring what matters most: Choice-based assessments for the digital age* (p. 192). The MIT Press.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. SAGE.
- Meylani, R. (2024). A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(1), 520-555.
 DOI. 10.51460/baebd.1386737



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 520-555.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 520-555.
Derleme Makale / Review Paper

- Shavelson, R. J. (2003). On the integration of formative assessment in teaching and learning with implications for teacher education. Paper presented at Biannual Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction. In 2003. Padova.
- Sheikhaboumasoudi, R., Bagheri, M., Hosseini, S., Ashouri, E., & Elahi, N. (2018). Improving nursing students' learning outcomes in fundamentals of nursing course through combination of traditional and e-learning methods. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 23(3), 217. https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_79_17
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Shute, V. J., & Ke, F. (2012). Games, learning, and assessment. In *Assessment in game-based learning: Foundations, innovations, and perspectives* (pp. 43–58). Springer.
- Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/jcal.12172>
- Sieber, J. E., & Tolich, M. B. (2012). *Planning ethically responsible research*, 31. Sage Publications.
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510–1529. <https://doi.org/10.1177/0002764213479366>
- Spolsky, B. (2014). *The languages of the Jews: A sociolinguistic history*. Cambridge University Press.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11–18. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3
- Stobart, G. (2014). *The Expert Learner: Challenging the myth of ability* (p. 184). Open University Press. <https://doi.org/10.1036/9780335247318>
- Tanaka-Matsumi, J. (2022). Counseling across cultures: A half-century assessment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(7–8), 957–975. <https://doi.org/10.1177/00220221221111810>
- Thompson, N. A., & Weiss, D. A. (2011). A framework for the development of computerized adaptive tests. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 16(1), 1.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1997). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Van der Linden, W. J., & Glas, C. A. W. (2000). *Computer adaptive testing: Theory and practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Volante, L., & Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 239–255.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63–79. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00022-C](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00022-C)
- Wainer, H., Dorans, N. J., Flaugher, R., Green, B. F., & Mislavy, R. J. (2000). *Computerized adaptive testing: A primer*. Routledge.
- Wang, J., Xu, Y., Liu, X., Xiong, W., Xie, J., & Zhao, J. (2016). Assessing the effectiveness of problem-based learning in physical diagnostics education in china: a meta-analysis. *Scientific Reports*, 6(1). <https://doi.org/10.1038/srep36279>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 520-555.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 520-555.
Derleme Makale / Review Paper


- Wang, T., & Kolen, M. J. (2001). Evaluating comparability in computerized adaptive testing: Issues, criteria and an example. *Journal of Educational Measurement*, 38(1), 19–49. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2001.tb01115.x>
- Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learning Inquiry*, 1(1), 41–49. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0001-5>
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179–225. <https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>
- Weller, J., Naik, V., & Diego, R. (2020). Systematic review and narrative synthesis of competency-based medical education in anaesthesia. *British Journal of Anaesthesia*, 124(6), 748-760. <https://doi.org/10.1016/j.bja.2019.10.025>
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance* p. 94104. Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G. (2011). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81–93. <https://doi.org/10.1177/003172171109200721>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Williamson, B. (2016). Digital education governance: Data visualization, predictive analytics, and “real-time policy instruments. *Journal of Education Policy*, 31(2), 123–141. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1035758>
- Williamson, B. (2018). The hidden architecture of higher education: Building a big data infrastructure for the “smarter university”. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0094-1>
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In *Emotion in education* (pp. 165–184). Academic Press.




Suriye Uyruklu Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Uyum Süreçlerinin Ailelerinin Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi¹

Sayfa | 556

Evaluation of Syrian Students' Adaptation Process into the Turkish Education System from Parent's Point of View

Merve NOYAN KURNAZ , Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, mervenoyan26@gmail.com

Alper KESTEN , Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, akesten@gmail.com

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Alper Kesten danışmanlığında Merve Noyan Kurnaz'ın Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitiminde yapılan yüksek lisans tezinin belli bir bölümünden üretilmiştir.

Kurnaz Noyan, M. ve Kesten, A. (2024). Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin ailelerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 556-578.

DOI. 10.51460/baebd.1374588



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 556-578.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 556-578.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışma Türk okullarında eğitim gören Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumları sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek, öğrencilerin uyum düzeylerinin hangi seviyede olduğunu ve hangi çalışmalarla nasıl desteklendiği sonuçlarına erişmek amacıyla hazırlanmıştır. Alanyazında Suriye uyruklu öğrencilerin uyum süreçlerini konu edinen birçok çalışmanın olmasına karşın bu çalışmada görüşmelerin katılımcıların ikamet ettikleri yerlerde bire bir ve yüz yüze yapılması ve kendi ana dillerinde gerçekleşmesi çalışmanın özgünlüğüne dikkat çekmektedir. Nitel araştırma yöntemine başvurularak hazırlanan bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmış olup maksimum çeşitlilik örnekleme ve benzeşik/homojen örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın verilerine Adana Seyhan Merkez İlçe’de yaşayan Suriye uyruklu 18 aile ile yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılmıştır. Katılımcılarla yapılacak görüşmeler için araştırmacı açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunu geliştirmiş olup edinilen verileri betimsel analize tabi tutarak değerlendirmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular ışığında Suriye uyruklu çocukların ve ailelerinin Türkiye’de belli başlı sorunlarla karşılaştıkları, dil, toplumsal kabul ve eğitim problemleri yaşadıkları, Türkçe öğrenmek noktasında birtakım zorlukları aşmak durumunda kaldıkları ve destek almadıkları zamanlarda bu durumun üstesinden pek de gelemedikleri, eğitime erişimleri önünde birtakım bariyerlerin olduğu ve bu bariyerleri aşmak için iletişim kurdukları bireylerin yardımına ihtiyaç duydukları, Türk eğitim sistemine entegre olabilmeleri için yapılan uyum çalışmalarının sayısının ve niteliğinin yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim sistemi, Suriyeli çocuklar, uyum çalışmaları.

Abstract. This study was prepared to determine the problems faced by Syrian students studying in Turkish schools in the process of adaptation to the Turkish education system and to reach some conclusions by associating the adaptation levels of the students with how they adapted. Although there are many studies in the literature about the integration processes of Syrian students, the fact that the interviews were conducted one-to-one and face-to-face in the places where the participants reside and in their native language draws attention to the study’s originality. In this study, which was prepared by applying the qualitative research method, the situational analysis design was used, and maximum diversity sampling and homogeneous sampling methods were used. The data of the study were obtained as a result of interviews with 18 families of Syrian nationality living in the Adana-Seyhan Central District. For the interviews with the participants, the researcher developed an interview form consisting of open-ended questions, and the obtained data were evaluated by subjecting it to descriptive analysis. In the light of the results obtained in the study, it has been concluded that Syrian children and their families face specific problems in Turkey; they have language, social acceptance, and education problems, they have to overcome some difficulties in learning Turkish, and they cannot overcome this situation when they do not receive support, they have some barriers to their access to education, and that they need the help of the individuals they communicate with to overcome these barriers, the number and quality of adaptation studies to integrate into the Turkish education system are insufficient.

Keywords: Turkish education system, Syrian children, harmonization studies.



Extended Abstract

Introduction. It is seen that migration circulation, which has been influential in the significant changes in world history, has an important place in the history of the Republic of Turkey and has brought about radical changes in the domestic and foreign policy followed by the Republic of Turkey. Immigration from the Balkan and Caucasian States shortly after the establishment of the Republic is accepted as the beginning of this mobility. The ever-increasing Syrian migration since 2011 has caused some opportunities and difficulties in our country and also brought some changes in the structure of Turkish society (Aydemir and Şahin, 2018: 121; Başkaya and Yılmaz, 2022). In the context of all these features and criteria, the main problem of the study is to achieve information on to what extent Syrian students adapt to the Turkish education system, how their adaptation processes are supported and at what level, and to what time they maintain their own culture within the Social Studies course. In line with the main problem of the study, answers to the following questions were sought;

1. What studies prepare Syrian students to adapt to the Turkish education system?
2. What are the problems Syrian students face in the Turkish education system, and the processes for overcoming these problems?
3. What are the problems faced by Syrian students while learning Turkish?
4. What are the cultural backgrounds of Syrian students, and how does the current Social Studies course approach these cultural backgrounds?

Method. This study was prepared by applying the qualitative research method. After the qualitative method was decided, the case study design, one of the qualitative research approaches, was preferred as the research design. The research group of this study consists of the families of Syrian students studying at primary school 4th grade and secondary school 5th, 6th, 7th, and 8th grades of public schools living in Adana Seyhan Central District. Maximum variation sampling and homogeneous sampling methods were used while creating the participant pool of the study. The interview method was used as a data collection tool in the research. The researchers developed a semi-structured interview form consisting of open-ended questions for the interview method. In the data analysis, the descriptive analysis method, one of the qualitative research data analysis methods, was used.

Results. In the light of the results obtained in the study, it has been concluded that Syrian children and their families face specific problems in Turkey; they have language, social acceptance, and education problems, they have to overcome some difficulties in learning Turkish, and they cannot overcome this situation when they do not receive support, they have some barriers to their access to education, and that they need the help of the individuals they communicate with to overcome these barriers, the number and quality of adaptation studies to integrate into the Turkish education system are insufficient, and the Social Studies course does not give sufficient place to their cultural background.

Discussion and conclusion. The first family that came to Turkey for asylum entered the country in 2011. After 2011, 3 families in 2012, 2 in 2013, 2 in 2014, and 10 in 2015 entered Turkey. Syrian families stated that their children were expelled from their homes at an early age and were forced to



migrate to a new country they did not know, and therefore their children faced some problems. When we look at the process of learning Turkish by Syrian children, it is seen that one of them learned Turkish before they started to study in Turkish schools, 12 of them after they began to study in Turkish schools, and the remaining four children learned in 2011 in Syrian schools created for Syrian students, while 1 of them stayed in a tent city. Specific studies are carried out to ensure and maintain the adaptation of Syrian children to the Turkish education system. State-supported institutions and non-governmental organizations that carry out these studies have implemented activities such as after-class courses, weekend courses, online courses, and public education courses to ensure the adaptation of Syrian children to the Turkish education system. As a result of the interviews with the participants, all families stated that their children face language problems. Therefore they are shy about studying in Turkish schools. It has been observed that Syrian children, who had to leave their homeland due to the civil war that broke out in Syria, faced problems when they started their education life in Turkey. It has been observed that the fact that Syrian children do not know Turkish exacerbates these problems. It has been observed that Syrian children who come to Turkey at a young age show different reactions to learning Turkish. These reactions develop in line with the advantages or disadvantages of their physical environment. It has been observed that adaptation studies are not carried out effectively, and Turkish schools do not give the same importance to adaptation studies. It has been observed that the schools that include adaptation studies do not sufficiently contain these practices and do not continue these studies. For this reason, it has been observed that Syrian children have ongoing language problems, cannot complete the integration process, and have specific problems that continue. Although it is an excellent opportunity for Syrian children to start their education in Turkey, it has been observed that the behavior of their families, Turkish peers, and everyone they interact with at school has brought them face to face with problems.



Giriş

Türk Dil Kurumu'nun (2019) tanımlamasına göre, göç sosyo-toplumsal, siyasi ve maddi sebeplerden dolayı grupların ya da bireylerin başka bir ülkeye taşınmalarıdır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğüne 'ulus aşırı hududu aşmak ya da başka bir devlette yaşamaya başlamak' olarak tanımlanmaktadır ("Yıllık göç raporları", 2015). Bu bağlamda vakti, yapısı ve sebebi göz önünde bulundurularak yer değişikliği neticesinde gerçekleşen hareketliliğe göç denilmektedir. Göçle ilgili çeşitli açıklamalar olmakla birlikte tanımların ortak noktasını "yer değişikliği" oluşturmaktadır.

Göç olgusu insanlık tarihinin başlarından aydınlanma çağının yaşandığı günümüze kadar süregelen önemli bir kavramdır. Göç, milletleri etkisi altına alan ve onların yaşayış biçimine yön veren dinamik bir süreçtir (Çelik, 2012; Taşçı, 2009). Göç kavramı, farklı farklı tanımlamalara sahip olan, sebep-sonuç ilişkisini kurgulayan ve çeşitli kategorilere ayrılan bireysel ve kitlesel hareketliliği ifade etmektedir (Ekici & Tuncel, 2015). Göç kavramı, günümüz dünyasının sıklıkla karşılaştığı ve uzun vadede etkileri görülen küresel toplumsal sorunların başında gelmektedir. Bu kavramla dile getirilen insan hareketliliği günümüz dünyasında sosyal hareketliliğin önemli unsurlarından biri haline gelmiştir (Deniz, 2014: 177).

Göçleri gönüllü ve zorunlu göçler, iş ve sığınma amaçlı göçler, yasal ve yasa dışı yollarla yapılan göçler olarak tanımlayanların beraberinde 'çeşitli bilimsel alanlar' olarak kategorize eden farklı bakış açıları da bulunmaktadır (Baydar, 1999: 249). Harp, doğal afet, sürgün gibi sebeplerle insanların yaşamlarını sürdürdükleri yerlerden koparılmak durumunda kalmaları ya da bu duruma zorlanmaları neticesinde meydana gelen göç zorunlu göçü oluşturmaktadır (Cengiz, 2010; Tamer & Birvural, 2018). Bireylerin kendi iradeleriyle gerçekleştirdikleri göçte ise asıl gaye daha iyi yaşam koşullarına ulaşmaktır (Yılmaz, 2014: 1687). Ülkelerinde çalışma fırsatı bulamayan veya işinden herhangi bir sebepten dolayı memnun olmayan ve çeşitli yerlere iş bulmak gayesiyle giden insanların oluşturduğu bu hareketliliğe ise işçi göçü denilmektedir (Yılmaz, 2014: 1687). İşçi göçlerinin yanı sıra göçün ana ögesini belirleyen yurtsuzlar, sığınmacılar ve mülteciler temel hak ve özgürlüklerinin kısıtlanmasından dolayı kendi vatanlarını terk ederek güven içinde yaşayabilecekleri diğer ülkelere gitmek mecburiyetinde kalan kesimleri oluşturmaktadır (Doğan, 2020; Öner, 2014).

Göçün nedeni ve yönü ne olursa olsun isteksiz yapılan göçlerin tümü göç edenler açısından hususi tarihinden, hayat öyküsünden, doğduğu, yetiştiği kültür ve vatanından, anılarından ayrılışı göç edilen yerde ise yalnızlığı, ecnebiliği ve diğeri oluşu ifade etmektedir (Çağlayan, 2006). Göç, göç edenleri ve yerleşik halkı yeni şartlarla karşılaştırmakta ve sosyotoplumsal yaşamda geniş bir değişikliğe yol açan göç birtakım problemleri ve fırsatları beraberinde getirmektedir (Ekici & Tuncel, 2015). Belli bir bölgede yaşayan milletler karşı karşıya kaldıkları bazı durumlar neticesinde göç etmek durumunda kalabilmektedirler (Tamer & Birvural, 2018; Yılmaz, 2014). İnsanları iki yönlü hayat sürmeye iten bu süreç göçmenleri ve göç edilen bölgedeki insanları fazlasıyla etkilemekte ve göçmenlerin maddi ve manevi değerlerini gittikleri ülkelerde de sürdürmek istemeleri nedeniyle yerleştikleri yeni çevrelerde geçerli olan işleyişi değişime uğrattıkları görülmektedir (Cengiz, 2010). Göçmen ve sığınmacıların göç ettikleri bölgelerde kayda değer girişimlerinin olması kısmen içinde yaşamaya başladıkları toplumla bütünleşmelerine bağlıdır (Ekici & Tuncel, 2015). Sosyal yardımlaşma ve dayanışmanın üst düzeyde olduğu yerlerde göçmenler ve yerleşik halk fazla zorluk



yaşamamaktadır (Ekici & Tuncel, 2015). Göç hareketliliğinin sonuçlarına baktığımızda sürecin işleyişine göre olumlu ve olumsuz durumların meydana geldiği görülmektedir (Kamel, 2017). İnsan kalabalığının doğru bir şekilde yönetilmesiyle birlikte bu durum avantaja dönüştürülebileceği gibi aksi durumlar yaşandığındaysa kargaşa ve çatışmalara yol açabilmektedir (Sayın, Usanmaz & Aslangiri, 2016). Dolayısıyla hem kamu yararı gözetilerek hem de göçmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak etkili politika ve düzenlemeler yapıp bu olumsuz durumların önüne geçilmelidir (Sayın, Usanmaz & Aslangiri, 2016). Sonuç itibarıyla günümüz dünyasında göç, önüne geçilemeyen bir hakikat olarak her geçen gün hacmini artırmakta ve insanlığın başlangıcından itibaren dünya tarihine yön vermeye devam etmektedir (E. Özcan, 2017; Deniz, 2014; Ünal, 2014).

Cumhuriyetin kurulduğu andan itibaren hem kendi halkının hem de başka milletlerin oluşturduğu hareketlilik Türkiye Cumhuriyeti'nin yapısını şekillendirmiştir (Kazgan, 1983). Yabancı devletlerde yaşanan hareketlenmelere kayıtsız kalamayan Türkiye Cumhuriyeti farklı milletlere kucak açarak onları ülkesine kabul etmiş böylelikle ülkedeki iç göçlerin beraberinde dış göçlerin de seyrini değiştirmiştir (Ünal, 2014). Lozan Antlaşmasıyla Yunanistan'la başlayan göç trafiği diğer milletlerin katılımıyla devam etmiş ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra da varlığını korumuştur (Kirişçi, 1999). Türkiye'yi hedef alan göçler sadece bu ülkelerle sınırlı kalmamış Asya ve Arap devletleri gibi çeşitli ülkelerden de yapılmıştır. Asya ve Afrika ülkelerinden gelen göçmenlerin yanı sıra 2011 senesinden itibaren Türkiye en uzun karayolu hudut komşusu olan Suriye'den de göç almaya başlamıştır (Topçuoğlu, 2016; Şemşit, 2018). Suriye'de halk ve hükümet arasında yaşanan kargaşa ve çatışmalar Suriye vatandaşlarını topraklarını terk etmek durumunda bırakmıştır (Tümtaş & Ergun, 2016: 1351). Topraklarını terk eden Suriye vatandaşları sınır komşularına sığınarak muhafaza talebinde bulunmuşlardır. Bu talep doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti Suriyeliler için geçici koruma kanunu çıkararak onları himayesi altına almıştır.

Suriye vatandaşlarının sığınma talebini uyguladığı açık kapı politikasıyla kabul eden Türkiye Cumhuriyeti, onların barınma ihtiyacını karşılamak amacıyla çadır kentler tahsis etmiştir. Suriye uyruklu çocuk ve gençlerin eğitimi için öncelikli olarak bu noktalarda faaliyetler başlamış ve hareketliliğin şehirlere taşması üzerine yetkili merciler kamp dışıyla da alakalı somut adımlara imza atmışlardır ("Suriyeli gençlerin Türkçe", 2014). Suriyeli misafirler için

- Geçici eğitim merkezleri (kamplarda ve kamp dışında),
- Türk okulları,
- Suriyelilerin açtığı özel okullar,
- Meslek edindirme faaliyetleri, kurslar, etkinlikler,
- Yetimhaneler, yatakhaneler, yurtlar,
- Yükseköğretimde Suriyeli misafirlere yönelik hizmetler gibi çalışmalara öncelik verilmiştir (Duruel, 2016: 1399).

2011 yılından itibaren sürekli artan Suriye göçleri ülkemizde bazı fırsat ve zorlukların ortaya çıkmasına neden olmuş ve Türk toplum yapısında birtakım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir (Aydemir & Şahin, 2018: 121; Başkaya & Yılmaz, 2022). Sınıra yakın ve Suriye nüfusunun fazla olduğu bölgelerde karşılaşılan problemleri gidermek adına devlet sığınmacıların da etkin katılımını sağlayan yapılar oluşturmuştur (Sarı, 2019). İki millet arasındaki anlaşmazlık ve farklılıkları gidermek amacıyla



uyum çalışmaları teşvik edilmiş, çatışma durumunun asıl sebebi olan dil farklılığını gidermek adına Türkçe dil kursları yaygınlaştırılmış ve bunlara ek olarak Suriyeli aileleri ve Türk aileleri bilgilendiren ve rehberlik hizmeti sunan çeşitli programlar hazırlanarak Suriyelilerin Türk toplum yaşantısına uyumunu sağlayarak toplumsal yozlaşmanın önüne geçilmeye çalışılmıştır (Yıldırım alp vd., 2017).

Nisan 2011’de başlayan Suriye göçleri Türkiye’de birçok alanda değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Suriyeli sığınmacılara ilk etapta misafir gözüyle bakılmış ve onlar için geniş çaplı çalışmalar yapılmamış fakat göçle gelenlerin çoğunluğunun çocuk yaşta olması atılacak adımları hızlandırmıştır (Tanrıkulu, 2018: 257). Suriyeli çocuklar ve aileleri için AFAD aracılığıyla sınıra yakın bölgelerde çadır kentler kurulmuş ve bünyelerinde Geçici Eğitim Merkezleri hizmete sunulmuştur (Seydi, 2014: 275). Suriyeli çocuklar bu merkezlerde Türk müfredatını Arapça olarak takip etmişlerdir (Seydi, 2014: 275). Devlet, göç eden nüfusun sürekli artması üzerine yeni atılımlar gerçekleştirmiştir. Yeni girişimlerin içinde özellikle Suriyeliler için hazırlanan genelgeler önem taşımaktadır (Kızıl & Dönmez, 2017: 211). Genelgeler sayesinde Suriye vatandaşları birçok hakka sahip olmuşlardır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurumu Suriyelilerin eğitimi için yeni çalışmaları hayata geçirmiştir. Bu bağlamda ‘Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler’ kapsamında ‘Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler’ konulu genelge 26 Nisan 2013’de il valiliklerine gönderilmiştir (Kızıl & Dönmez, 2017: 213). Kamplarda konaklayan Suriyelilerin temel gereksinimlerinin AFAD, Kızılay gibi ilgili kuruluşlar tarafından sağlandığı, kampta yaşamayan Suriyelilerin ise gereksinimlerinin halk, mahalli idareler ve çeşitli kuruluşlar tarafından karşılanmaya çalışıldığı ifade edilmiştir (Seydi, 2014: 277).

Süreç içerisinde Suriyelilerin sayısının artmasıyla birlikte MEB, geçici koruma kapsamında izlemiş olduğu politikaları detaylandırma ihtiyacı duymuştur. Bu sebeple 23 Eylül 2014’te 2014/21 numaralı ‘Yabancılar Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri’ başlıklı genelgeyi hayata koymuştur (Emin, 2019: 14). Bu yeni genelgeyle Suriyeli çocuklar MEB okullarında ve Geçici Eğitim Merkezlerinde kendileri için oluşturulan sınıflarda eğitim görebileceklerdir. Diğer bir ifadeyle Suriyeli çocuklar Türk öğrencilerin arasında, onlarla aynı sınıflarda eğitim alabilme hakkına sahip olmuşlardır (Yabancılar yönelik eğitim öğretim hizmetleri, 2014). Yine bu genelgeyle yabancıların Türkçe öğrenebilmelerine fırsat veren ilk çalışma olan ‘Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ aracılığıyla belirtilen ‘Avrupa Dilleri İçin Ortak Çerçeve Metni’ne uygun ‘Yabancılar İçin Türkçe’ programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yapı, Türkçe öğrenmek isteyen çocuklar ve yetişmiş bireyler için büyük bir fırsat oluşturmuştur. Bu program aracılığıyla yabancı çocuklar devlet okullarında veya Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe eğitimi alabileceklerdir (İşigüzel & Baldık, 2019: 497). Suriyeli öğrenciler için örgün eğitimin beraberinde yaygın eğitimde de önemli adımlar atılmıştır. Bu adımlardan olan Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) Suriyeli öğrencilerin Türkçelerini geliştirmek amacıyla kurslar sunmakta, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklarıysa Suriyeli öğrencilere yükseköğretim süreleri boyunca maddi destekte bulunmaktadır. Suriyeli yükseköğretim öğrencileri devlet yurtlarında barınabilmekte ve devlet desteğinden faydalanabilmektedir (“Suriyeli gençlerin Türkçe”, 2014). Tüm bu imkân ve hizmetler Suriyelilerin kamplarda, kamp dışında örgün ve yaygın eğitimde aktif rol oynamaları için hazırlanmıştır. Sonuç itibarıyla Türkiye Cumhuriyeti gerek belli başlı politikalarla gerekse ilgili kuruluşlarla ortak çalışmalara imza atarak Suriyeli öğrencilerin eğitim dâhil birçok alanda gereksinimlerine cevap verebilmek adına işler yapmaktadır (Emin, 2019).



Alanyazın incelendiğinde hâlihazırda yer alan çalışmaların genel itibariyle öğretmen ve yönetici merkezli olması, benzer konuların araştırmacılar tarafından çalışılması, öğrenci ile ebeveyn boyutunun kısmen göz ardı edilmesi ve Suriye uyruklu ailelerle çocuklarının yaşadıkları sürecin tam olarak ifade edilememesi araştırmacıları bu çalışma özelinde Suriye uyruklu ailelerle çalışmasının faydalı olabileceği kanısına ulaştırmıştır. Bu düşünceden hareketle çalışmada Suriye uyruklu ailelerle kendi ana dillerinde Arapça olarak çalışılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın odak noktasını Suriyeli çocuklar için yapılan uyum çalışmaları ve Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine ne derece entegre olduklarını velilerin bakış açısıyla açıklamak oluşturmaktadır. Alanyazında Suriyeli öğrencilerle ilgili pek çok çalışma olmakla birlikte konunun en önemli paydaşlarından biri olan velilerin gözünden Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları süreçleri inceleyen çalışma neredeyse yok denecek kadar azdır. Velilerle yapılan çalışmaların sayısının az olmasının önemli nedenlerinden biri öğrenci velilerinin birçoğunun Türkçe bilmemesidir. Bu çalışma kapsamında hazırlanan görüşme soruları velilere ana dillerinde sorularak görüşmeler gerçekleştirilmiş ve alanyazındaki önemli bir boşluk giderilmeye çalışılmıştır. Tüm bu özellikler ve kıstaslar bağlamında Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine ne derece uyum sağladıkları, uyum süreçlerinin hangi çalışmalarla nasıl desteklendiği ve ne seviyede olduğu çalışmanın temel amaçlarını oluşturmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen problem sorularına yanıtlar aranmıştır;

1. Velilerin bakış açısıyla Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları için hazırlanan çalışmalar nelerdir?

2. Velilerin bakış açısıyla Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

3. Velilerin bakış açısıyla Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunlar nasıl çözülmektedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine başvurularak hazırlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi yürütülen çalışmaların dinamiğini ve esnekliğini koruyabilmek adına çalışmacıya her fırsatta yeni tekniklerin kullanılması imkânını tanıdığı için bu yöntemle başvurulmuştur (Baltacı, 2019). Nitel yöntemle karar verildikten sonra nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni araştırmanın deseni olarak tercih edilmiştir. Durum çalışması deseninin tercih edilmesinin temel amacı, araştırmada ulaşılmaya hedeflenen veri ve bulguların detaylı inceleme fırsatının olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temele alarak sonuçların oluşma nedenlerine ilişkin bilgilerin okuyucularla paylaşıldığı, araştırmacılara bilgileri derinlemesine irdeleme imkânı tanıyarak gelecek çalışmalara kaynaklık eden nitel bir yöntemdir (Subaşı & Okumuş, 2017: 420; Yıldırım & Şimşek, 2018). Durum çalışmasının araştırmacıya sağladığı bu esneklik ve belli durumlara ilişkin sonuçları ortaya çıkarma fırsatı çalışmanın temel durumunu oluşturan Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçleri hakkındaki bilgilerin detaylıca incelenmesine imkân vererek sürecin aileleri tarafından değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Suriye uyruklu ailelerin veli olarak çocuklarının Türk eğitim sistemine uyum süreçlerini nasıl ve niçin sorularını temele alarak derinlemesine değerlendirmeleri, çocuklarının Türk eğitim sistemine uyum



süreçleriyle ilgili sonuçları ortaya çıkarmaya yardımcı olacağından ve çocuklarının uyum düzeylerine ilişkin benzer ve farklı sonuçların anlaşılmasına öncülük edeceğinden sürecin durum çalışması yöntemiyle araştırılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubu

Nitel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanan bu çalışmanın araştırma grubunu Adana Seyhan Merkez İlçe’de yaşayan devlet okullarının ilkokul 4. sınıfla ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf kademelerinde öğrenimlerine devam eden Suriye uyruklu öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcı havuzu oluşturulurken maksimum çeşitlilik örnekleme ve benzeşik örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Suriye uyruklu ailelerin kendi aralarında küçük bir alt grup oluşturması, katılımcıların etnik çeşitliliğinin aynı olması ve hepsinin Türk eğitim sistemine adapte olan veya olmaya çalışan çocuklarının olması bu çalışma özelinde benzeşik örnekleme yönteminin kullanılmasını önemli kılmıştır. Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumları üzerine araştırma yapmayı amaçlayan bu çalışmanın kapsamını yalnızca Adana Seyhan Merkez İlçe’deki okullarda öğrenim gören Suriye uyruklu öğrencilerin ailelerinin oluşturması çalışmada benzeşik örnekleme yönteminden yararlanılmayı gerekli kılmıştır. Yine aynı şekilde katılımcıların çocuklarının Türk okullarına uyum sürecinde benzer durumlarla karşılaşmaları ve benzer durumları deneyimlemeleri örneklemin homojenliğini artırmakta ve bu çalışmada benzeşik örnekleme yönteminin kullanılmasına imkân vermektedir.

Tabloda katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, çocuklarının sınıf düzeylerine ve Türkiye’ye geliş yıllarına dair bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgileri içeren tablo oluşturulurken verilerin karıştırılmaması adına katılımcıların isimlerine ihtiyaç duyulmuş fakat gizlilik ilkesi dolayısıyla katılımcıların gerçek isimlerinin saklı tutulması gerektiğinden katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlamalar kullanılmıştır. Bu sebeple 4.sınıfa giden çocukları olan aileler D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7; 5.sınıfa giden çocukları olan aileler B1, B2; 6.sınıfa giden çocukları olan aileler A1, A2; 7.sınıfa giden çocukları olan aileler Y1; 8.sınıfa giden çocukları olan aileler S1, S2, S3, S4, S5, S6 şeklinde kodlanmıştır. Kodlamalar yapılırken sınıf kademelerinin baş harfleri göz önünde bulundurulmuştur. Bunun temel amacı, hangi katılımcının hangi kademe çocuğunun olduğunu belirtmektir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 556-578.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 556-578.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 1.
Kişisel Özellikler

Ebeveynlerin Cinsiyeti	Türkiye'ye Geliş Yılları	Çocukların Sınıf Düzeyi	
Kadın	D2	2015	4. Sınıf
	D3	2015	4. Sınıf
	D4	2015	4. Sınıf
	D5	2015	4. Sınıf
	D6	2015	4.Sınıf
	D7	2015	4.Sınıf
	B1	2015	5. Sınıf
	B2	2015	5. Sınıf
	A2	2013	6. Sınıf
	Y1	2014	7. Sınıf
	S1	2012	8. Sınıf
	S2	2012	8. Sınıf
	S5	2012	8. Sınıf
	S6	2012	8. Sınıf
Erkek	D1	2015	4. Sınıf
	A1	2014	6. Sınıf
	S3	2013	8. Sınıf
	S4	2011	8. Sınıf
TOPLAM	18 ebeveyn		

Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme yöntemi için araştırmacılar açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunu geliştirmişlerdir. Bu yöntem, çeşitli nitelikte ve derinlikte veri sağlama imkânına sahip olduğu için veri toplama aracı olarak tercih edilmiştir. Çalışmada araştırmacıların geliştirdiği açık uçlu soruları barındıran yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları barındıran bir formdur. Bunun yanı sıra araştırmayı yürüten kişi görüşmenin gidişatına göre çeşitli sorular veya sonda sorular ile görüşme sürecini şekillendirebilir veya görüşmecinin cevaplarını açmasına ve detaylandırmasına yardımcı olabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan katılımcılar yabancı uyruklu olduklarından dolayı

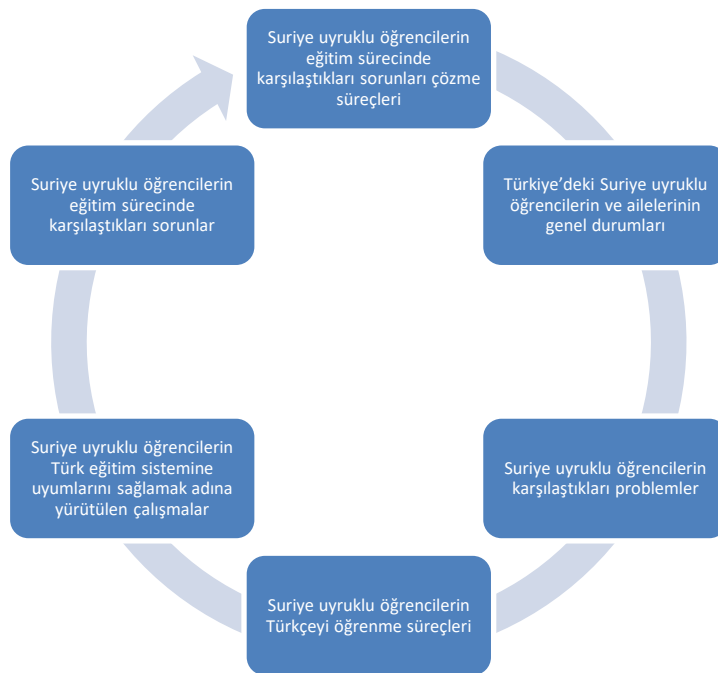


görüşme esnasında yaşanacak durumlar tam olarak ön görülemediğinden araştırmacıların esnek bir şekilde davranabilmelerine imkân sağladığı için bu yönetime başvurulmuştur.

Verilerin analizi

Ulaşılan sonuçların analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde hedef, ulaşılan verileri yorumlayıp düzenleyerek okuyuculara sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu hedefle ulaşılan bulgular, açık ve sistemli bir şekilde tanımlanır sonrasında tanımlamalar açıklanır ve yorumlanır, sebep sonuç bağlantısı incelenir ve belli başlı sonuçlar elde edilir (Yıldırım & Şimşek, 2018: 239). Betimsel analiz yöntemiyle ulaşılan bilgiler belli temalar etrafında oluşturulur ve yorumlanır. Bulgular değerlendirilirken araştırmacının ruhunu en iyi yansıtan verilere yer verebilmek adına sıklıkla doğrudan alıntılar yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 239). Betimsel analiz yönteminin bu mantığı çalışmada hedeflenen verilere ulaşabilmek adına en uygun yöntem olarak görüldüğünden çalışmada betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Öncelikli olarak katılımcılarla yapılan görüşmelerin tümü akıllı telefon ve yedek elektronik cihazlar aracılığıyla kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler Microsoft Word programı yardımıyla yazıya dökülmüştür. Ses kayıtlarında yer alan veriler Arapça olduğu için araştırmacı öncelikle kelimelerin Türkçe karşılığını yazmış, tüm ses kayıtlarının transkriptlerini bitirdikten sonra ses kayıtlarının tamamını baştan sona dinlemiş ve notları anlamlı bir şekilde güncellemiştir.

Bulgular



Şekil 1. Temalar



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 556-578.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 556-578.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Bu bölümde çalışmanın hedefleri ışığında velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular açıklanmıştır. Bulguların sunumunda çalışmanın amaçları temel alınmış olup elde edilen veriler araştırma sorularıyla ilişkilendirilmiş ve bu doğrultuda ana temalar geliştirilmiştir.

Türkiye’deki Suriye uyruklu öğrencilerin ve ailelerinin genel durumları

2011 yılında ülkelerinde yaşanan iç savaş sonucunda çeşitli ülkelere göç etmek zorunda kalan Suriyeliler, Nisan 2011’de Türkiye’ye ilk girişlerini sağlamışlardır. Savaşın ilk yıllarında Türkiye’deki Suriye nüfusu fazla olmamakla birlikte yıllar içerisinde Suriye’deki çatışmaların daha da artması üzerine Türkiye Cumhuriyeti güneyden gelen göç dalgasıyla baş edemez duruma gelmiş ve 2012 yılında uygulamaya koyduğu “açık kapı politikası” ile birlikte Suriyelilerin yoğun şekilde sığındıkları ülkelerden biri haline gelmiştir. Sığınma amacıyla Türkiye’ye gelen ilk aile 2011 yılında ülkeye giriş yapmıştır. 2011 yılından sonra 2012 yılında 3 aile, 2013 yılında 2 aile, 2014 yılında 2 aile ve 2015 yılında da 10 aile Türkiye’ye giriş yapmıştır. Türkiye’ye giriş sağlayan sığınmacıların durumlarına baktığımızda ise 18 aileden 9’u kendi tuttıkları evlerde yaşadıklarını ifade ederken 3 aile öncelikle çadır kentte yaşadıklarını daha sonra kendi evlerine çıktıklarını geriye kalan 6 aile ise tanıdıklarının evlerinde bir müddet misafir edildikten sonra kendi evlerini tuttıklarını belirtmişlerdir.

Suriye uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları problemler

Suriyeli aileler çocuklarının küçük yaşlarda yurtlarından edildiklerini ve hiç bilmedikleri yeni bir ülkeye göç etmeye zorlandıklarını bu sebeple de çocuklarının birtakım problemlerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli çocukların karşılaştığı problemlerin başında eğitim sorunları gelmektedir. Suriyeli çocukların Türkiye’ye gelmeye başladıkları ilk zamanlarda eğitimde yaşanan ikilikler ve karışıklıklar bu problemlerin başını çekmiştir. Suriye göçlerinin süreklilik arz etmesi ve göçlerin kalıcı olacağına inanılması üzerine Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili farklı düzenlemelere gidilmiştir. Suriyeli çocuklar Türkiye’ye ilk geldikleri zaman kendileri için hazırlanan çadır kentlerde barınmışlardır. Çadır kentlerde barınan Suriyeli çocuklar için GEM’ler kurulmuştur. GEM’lerde eğitim gören Suriyeli çocuklar süreç içerisinde çeşitli eğitim müfredatlarını takip etmişlerdir. Çadır kentlerde barınmayan çocuklar için ise göçlerin ilk yıllarında Suriye okulları oluşturulmuştur. Suriyeli çocuklar bu okullarda Türk müfredatını Arapça olarak takip etmişlerdir. Suriye göçlerinin süreç içerisinde artarak devam etmesi “Suriye Okulları” uygulamasının yetersiz olduğunu gün yüzüne çıkarmıştır. GEM’lerin ve Suriye okullarının Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalması Türkiye Cumhuriyeti’ni yeni önlemler almak durumunda bırakmıştır. Bu doğrultuda Suriye okulları kapatılmış, GEM’ler ise Türk okullarına geçişi sağlamak noktasında aracı merkezler olarak görülmeye başlanmıştır. Suriyeli çocuklara Türk okullarında öğrenim görme fırsatının verilmesiyle birlikte Suriyeli çocukların Türk eğitim sisteminden ne derece uzak oldukları somut bir şekilde görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin yanı sıra Türk öğrenciler de yabancı uyruklu akranlarına alışma noktasında sorunlar yaşamışlardır. Bu durum da iki taraf arasındaki kabul ve uyum sürecini olumsuz etkilemiştir. Türk öğrencilerin küçük yaşta olmaları ve göç olgusunu tam olarak kavrayamamaları onların Suriyeli akranlarını kolaylıkla kabul etmelerini engellemiştir. Aynı durumun Suriyeli çocuklar için de geçerli olması toplumsal kabulün gecikmesini kaçınılmaz kılmıştır.



Suriye’de yaşanan iç savaşın çocuklarının kurulu düzenini değiştirdiğini ifade eden Suriyeli aileler savaşın her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çocukları üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu belirtmişlerdir. Suriyeli aileler yaşanan çatışma ortamının çocuklarının eğitimini sekteye uğrattığını, eğitim kurumlarının bombalandığını, eğiticilerin korkutulduğunu ve okulların tahrip edildiğini bu nedenle de çocuklarının okul çağında olmalarına karşın kendi ülkelerinde okula gidemediklerini ifade etmişlerdir. Suriyeli çocukların o zamandan itibaren başlayan eğitim problemleri ülkelerinde, çadır kentlerde ve göç ettikleri yeni ülkelerde de devam etmiştir. Türkiye bağlamında Suriyeli çocukların eğitim durumlarına ilişkin problemler değerlendirildiğinde Suriyelilerin ülkelerine kısa bir süre sonra dönecekleri düşüncesinden dolayı gerçekçi çözümlerin oluşturulmadığı ve etkili politikaların takip edilmediği görülmüştür.

Suriye’den gelen tüm çocukların aynı düzeyde olmasa da dil problemleriyle karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Bazı çocukların temelini olmasa veya çadır kentte yaşamaları onların bu problemi yaşitlarına göre daha kolay atlattıklarına yardımcı olmuştur. Çadır kentte belli bir süre yaşayan B1, çocuğunun çadır kentte aldığı eğitim sayesinde dil problemini rahatlıkla aştığını ifade etmiştir. Şanlıurfa’daki çadır kentte yaşayan B1, oğlunun çadır kentteki eğitim merkezinde Türkçeyi biraz öğrendiğini çadır kentten ayrıldıktan sonra Türk arkadaşları yardımıyla Türkçesini daha çok geliştirdiğini ve en nihayetinde dil problemini aştığını ifade etmiştir. Çocuğunu küçük yaşta Türk okuluna kaydeden Y1, çocuğunun Türkçeyi hemen öğrendiğini ve dil problemi yaşamadığını ifade etmiştir. A2, D1, D2, S2, S4 ve S6 aileleri de çocuklarının dil problemini kolaylıkla aştıklarını ifade etmişlerdir.

Suriye uyruklu öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıkları bilinmekle birlikte aileler çocuklarının sosyo-toplumsal kabul, adaptasyon, eğitim ve dil boyutunda problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. D4, çocuğunun ve kendisinin dil ve toplumsal uzlaşma noktasında sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. *“Bazen çocuklar ve öğretmenler beni utandırıyorlar sen Türkçe bilmiyorsun diyorlar öğrenmelisin diyorlar çocuklarına yardımcı olmak için diyorlar. Öğretmenler, Türk öğretmenler beni anlamıyorlar ben onları anlamıyorum. Benimle dalga geçseler de anlamıyorum.”*

Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri

Küreselleşmenin ve farklılaşmanın öncü sebeplerinden olan göç olgusu farklı kültürleri ve farklı dilleri karşı karşıya getirmiştir. Bu farklılıklar ana dilini bilmeyen veya göç ettikleri ülkelerin resmi dilini bilmeyen çocukların yetişmesine neden olmuştur. Bu durumun ana örneklerinden olan Suriyeli çocukların Türkiye’ye geldikten sonra Türkçeyle tanışmaları onların dil karmaşası yaşamalarına neden olmuştur. Suriyeli çocukların dil karmaşasını aşip Türkçeyi öğrenebilmeleri için birtakım uğraşlar verilmiştir. Bu uğraşlardan olan Türkçe dil kursları Suriyeli çocukların dil problemlerini aşarak dil seviyelerini geliştirmelerine yöneliktir fakat Suriye uyruklu ailelerin tamamı çocuklarının bu kurslara katılım sağlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kurslardan veya herhangi bir merkezden yardım almadan Türkçeyi öğrenen Suriyeli çocuklar da mevcuttur. Bu ailelerden olan S6, çocuğunun okula başlamadan önce Türkçeyi arkadaşlarından öğrendiğini ifade etmiştir.

Suriye uyruklu çocukların Türkçeyi öğrenme süreçlerine baktığımızda 1 tanesinin Türk okullarında öğrenim görmeye başlamadan önce, 12’sinin Türk okullarında öğrenim görmeye



başladıktan sonra, 1 tanesinin çadır kentte konakladığı zaman zarfında geriye kalan 4 çocuğun ise 2011 yılında Suriyeli öğrenciler için oluşturulan Suriye okullarında öğrendikleri görülmüştür. Türkçeyle ilk defa tanışan Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenme noktasında büyük zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenebilmeleri için büyük emek sarf eden Türk okulları çocukların bu süreci kolaylıkla aşmalarına yardımcı olmaya çalışmışlardır. Suriyeli çocuklar, dil problemlerini Türk okulları sayesinde büyük ölçüde aşmışlardır. Suriye uyruklu 12 aile çocuklarının Türkiye'ye geldikten sonra Türk okullarına gitmeleri üzerine Türkçeyi öğrendiklerini ve eğitimlerini bu okullarda sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Türk okulları aracılığıyla Türkçeyi öğrenen çocukları olan D3, Türk okullarının çocuklarının hem Türkçe eğitimi için hem de diğer eğitimleri için büyük çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. *"Çocuğum Türkçe Türkçeyi öğrendi okulda. Okula gitmeseydi bilemezdi. Türkçe öğrenmek çok zor kendi kendine öğrenemezdi. Öğretmenler onlara ders verdi, Türkçe öğretti yoksa çocuğum öğrenemezdi ders."*

Türkiye'ye geldikleri ilk zamanlarda çadır kentte yaşayan ve çadır kent bünyesindeki eğitim kurumunda Türkçe eğitimi alan çocuğu olan B1, çocuğunun Türkçe öğrenme sürecini ve Türkçesini nasıl geliştirdiğini şu şekilde değerlendirmiştir:

B1: "Oğlum Türkiye'ye gelmeden Türkçe hiç bilmiyordu. Urfa'da çadır kentte öğrendi. Çadırdaki çocuklarla konuştu, oyun oynadı öyle öğrendi. Çadırdaki çocuklara biraz Türkçe öğrettiler ama çadır kentten çıktıktan sonra daha iyi öğrendi. Okulda biraz öğrendi ancak çadırdan çıkınca daha çok çocuklardan daha çok öğrendi. Sonra Türk okuluna gitti orada da yine aldı Türkçe. Orada geliştirdi. Okulda öğrendi ama dışarda daha çok öğrendi."

Çocuğunun Türkçeyi Türk okulunda öğrendiğini belirten D3 durumu şu şekilde ifade etmiştir:

D3: "Çocuğum Türkçe Türkçeyi öğrendi okulda. Okula gitmeseydi bilemezdi. Türkçe öğrenmek çok zor kendi kendine öğrenemezdi. Öğretmenler onlara ders verdi, Türkçe öğretti yoksa çocuğum öğrenemezdi ders."

Çocuğunun Türkçeyi ilk olarak Suriye okulunda öğrendiğini ifade eden S5 ise durumu şu şekilde betimlemiştir:

S5: "Önce Suriye okuluna gitti burada 3. ve 4. sınıfı Suriye okuluna gitti. O zaman da sadece 2 tane Suriye okulu vardı oraya gönderdim. Orada Türkçeyi öğrendi. Orada biraz okudu sonra Suriye okulları kapanacak devlete geçeceksiniz dediler sonra oradan aldık Türk okuluna gittiler. Sonra o Türk okullarında yine Türkçe öğrendi."

Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak adına yürütülen çalışmalar

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak ve uyumlarını sürdürmek adına yürütülen belli başlı çalışmalar vardır. Bu çalışmaları yürüten devlet destekli kurumlarla sivil toplum kuruluşları Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarını sağlamak adına ders sonrası kurslar, hafta sonu kursları, çevrim içi kurslar ve halk eğitim kursları gibi birtakım faaliyetleri hayata geçirmişlerdir. Suriyeli çocukların uyum süreçleri ilk etapta devlet tarafından desteklenmiş süreç içerisinde yapılan çalışmaların kapsamının genişlemesiyle birlikte sivil toplum kuruluşları ve mahalli kuruluşlar da Suriyeli çocukların uyum süreçleriyle ilgili çalışmalarını hızlandırmışlardır fakat



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 556-578.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 556-578.
Araştırma Makalesi / Research Paper

katılımcıların çoğu çocuklarının uyum kurslarına alınmadıklarını ya da uyum kurslarını alınsalar dahi etkin katılımın sağlanamadığını ifade etmişlerdir.

Ailelerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre 6 aile çocuklarının uyum sürecinde okula başlamadan önce uyum kursları, ders sonrası uyum kursları ve çevrim içi uyum destek kursları yoluyla uyum çalışmalarına katıldıklarını dile getirmişlerdir geriye kalan 12 aile ise çocuklarının herhangi bir uyum çalışmasına katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Çocuğunun okula başlamadan önce uyum eğitimine alındığını belirten D2, çocuğunun bir süre bu eğitimi aldığını belirtmiştir. *“Evet, var uyum kursları ama sadece anaokulu çocukları için var. Çocuğum küçükken gitmişti bu kurslara. Uyumu hızlandırmak için çocuklarınız kurslara gelecek demişti okul müdürü. Öyle ben çocuğumu götürüp getiriyordum uyum kursuna. Biraz götürdüm sonra normal okul başladı. Küçük çocuklara tek yapıyor uyum kursları.”*

Çocuklarının ders saatleri dışında uyum kurslarına katıldıklarını belirten A2'nin bu kurslarla ilgili değerlendirmeleri ise şu şekildedir:

A2: *“Evet ders sonrası kurslar yaptılar. Kurslar verdiler çocuklara. Suriyeli çocuklara özel kurslar oldu galiba başka çocuk yoktu. Bizim çocuklara verdiler. Türkçeyi hemen öğrenmeleri için kendi dersleri bittikten sonra öğretmenleri onlara Türkçe dersi veriyorlardı daha fazla.”*

Çocuğunun Türk okuluna kaydını yaptıktan sonra çevrim içi uyum hizmetinden yararlandığını belirten D5, Suriyeli çocukların eksiklerinin olduğu dersleri bu şekilde kapatmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. *“Ben çocuklarımı okula ilk kaydettiğimde bizi, Suriyelileri gruplara ayırdılar o gruplardan bize haber veriyorlardı. Bize öyle ders gibi vermediler uyum kursunu yalnızca bazı dersler internet üzerinden olacak dediler. Çocuklarınızın eksikliklerini gidermek için onların daha iyi alışmaları için internette derslere girecek, eksikliklerini oradan giderecek dediler. Whatsapp gruplarımız vardı. Bize oradan haber veriyorlardı. Suriyelilerin hepimizi o gruba koymuştu öğretmen bize oradan ne ne yapacağımızı söylüyordu. Hafta sonları sabah 10'da ders olacak internet üzerinden dediler fakat ben internete girmeyi çok bilmiyordum o zamanlar Türkçe de bilmiyordum hiç. Bilmediğim için sürekli giremiyordum çocuklarım da derslere katılamıyorlardı. İşte sabah 10 da ders olacak internet üzerinden diyorlardı ama ben bilmiyordum.”*

Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar

Suriyeli çocuklar kendi kültürlerinden, yaşayış biçimlerinden ve geleneklerinden uzakta yeni bir ülkede yaşamaya başlamışlardır. Yeni bir ülkede yaşamaya başlamalarının epey bir zor olmasının yanı sıra yaşamaya çalıştıkları ülkenin kendi kültürlerinden, değerlerinden ve sistemlerinden çok farklı olması onların bu ülkeye uyum sağlamak noktasında belli başlı zorluklarla mücadele etmelerine neden olmuştur. Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla hazırlanan çalışmalardan olan Türk okullarına kayıt yaptırma fırsatı Suriyeli çocukların birtakım kaygılar yaşamalarına neden olmuştur. Türkçe dil bariyerini tam anlamıyla aşamayan bazı Suriyeli çocuklar Türk okullarına gitmek noktasında isteksiz davranmışlardır.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ailelerin tamamı çocuklarının dil problemiyle karşı karşıya kaldıklarını ve bu sebeple Türk okullarında eğitim görme noktasında çekingen davrandıklarını

Kurnaz Noyan, M. ve Kesten, A. (2024). Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin ailelerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 556-578.*

DOI. 10.51460/baebd.1374588



ifade etmişlerdir. Bu durumu yaşayan çocuğu olan B1, çocuğunun dil problemi yaşadığını ve bu problem nedeniyle Türk okuluna gitmek istemediğini belirtmiştir. *“Çocuğum Türkçeyi, konuşmayı çok bilmediği için ben okula gitmek istemiyorum, gitmeyeceğim okula diyor. Beni anlamıyorlar ben konuşmuyorum onları da anlamıyorum boşuna okula gitmeyeyim diyor. Zorlandığını görüyorum Türkçe öğreysin diyorum ama bazen o zor geldiği için okula gitmek istemiyorum diyor. Ben de gitme diyorum sonra yazık öğreysin böyle kalmasın diyorum hayır git Türk okuluna diyorum. Bak burada bir sürü Suriyeli var onlar da öğrendi okula gide gide öğrendiler diyorum. Sen de öğreneceksin diyorum. Ben tamam gitme desem çocuğum istemiyor gitmek.”*

Çocuklarının Türk okullarında farklı eğitim alarak kendi değerlerini kaybedeceklerini düşünen Suriyeli aileler çocuklarının Türk okullarına gitmelerini pek istememişlerdir. Bu sebeple Türk okulları yerine başka alternatifler arayan Suriyeli aileler göçün ilk yıllarında yalnızca Suriyeli çocuklar için oluşturulan Suriye okullarını tercih etmiş ve çocuklarının tüm öğrenim hayatlarını bu okullarda geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Çocukları için oluşturulan bu kurumları Türk okullarına tercih eden Suriyeli aileler çocukları ortaokul kademesine geldiklerinde Türkiye Cumhuriyeti'nin aldığı Suriye okullarını kapatma kararı neticesinde çocuklarını Suriye okullarından alarak Türk okullarına sevk etmek durumunda kalmışlardır. Çocuklarını bu okullara gönderen S2, S3, S4, S5 ve S6 aileleri çocuklarının Türk okulları yerine bu okullarda eğitim görmelerinin dezavantajlarını daha sonraki yıllarda yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Suriyeli çocukların Türk okullarına gitmek konusunda isteksiz davranmalarının dil problemi dışında daha birçok nedeni bulunmaktadır. Küçük yaşta Suriyeliler, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kuramadıkları, kendilerini sınıf ikliminin dışında tuttukları, akranları tarafından rahatsız edildikleri ve ailelerinin onları Türk okulları yerine Arapça eğitim alabilecekleri başka okullara göndermek istemeleri nedeniyle de Türk okullarına karşı olumsuz tutumlar besleyebilmektedirler. Çocuğunun Türk akranları tarafından rahatsız edildiğini ve çocuğunun bu durumdan kurtulmak için Türk okullarına karşı tavır aldığını ifade eden S1, çocuğunun Türk akranları tarafından dışlandığını, Suriyeli olduğu için kendisine hoş olmayan yakıştırmalarda bulduklarını ve bu durumun da çocuğunu aşırı derecede üzdüğünü belirtmiştir. Aynı şekilde S2'de çocuğunun bu durumla karşı karşıya kaldığını ve bu durumla baş edemediği için kendisini çevresine ve eğitime kapattığını ifade etmiştir.

Suriye uyruklu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları çözme süreçleri

Suriyeli çocukların Türk okullarında eğitim görmeye başlamasıyla farklılaşan sınıf ortamı öğretmenlerin, idarecilerin ve tüm yönetici kadronun görev ve sorumluluklarında birtakım yenilikleri beraberinde getirmiştir. Eğiticiler farklılaşan sınıf kültüründe disiplini ve sınıf içi iletişimi en üst seviyede tutmak noktasında büyük öneme sahiptirler. Eğiticilerin Türk öğrencilerle Suriyeli öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlamaları yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerini hızlandırmaktadır. Suriyeli çocukların Türk eğitim sisteminde var olmaya çalışmalarında eğiticilerin büyük bir payı vardır. Eğiticiler Suriyeli çocukların çeşitli ihtiyaçlarına cevap vererek onların Türk okullarında var olmalarına yardımcı olmaktadır. Eğiticilerin Suriyeli çocuklara yaklaşım tarzları onların eğitime erişimlerini şekillendirmektedir. Suriyeli çocuklara yol gösteren ve onların gereksinimlerini önemseyen eğiticiler Suriyeli çocukların eğitime erişimlerinde kilit öneme sahiptirler.



Çocuklarının bu eğitimciler tarafından desteklendiğini ifade eden 6 Suriyeli aile çocuklarının Türk eğitim sistemine kazandırılmasında eğitimcilerin büyük çabalarının olduklarını belirtmişlerdir.

Suriyeli çocuklar yaşlıları olan Türk akranlarının destekleri sayesinde birçok eğitim engelini geride bırakmışlardır. Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin aynı ortamda öğrenim görmeleri onların birbirine entegre olmalarını ve olumlu sınıf iklimini oluşturmalarını sağlamıştır. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine yabancı olmalarından dolayı eğitime erişimde birtakım sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu sorunların başında gelen dil problemi Suriyeli çocukların tek başlarına aşabilecekleri bir sorun değildir. Bu süreçte ailelerin ve öğretmenlerinin desteklerinin önemli olduğu kadar akranlarının da destekleri önemli görülmektedir. Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitim çıktılarıyla ilgili bilgileri öğretmenlerinden öğrenmek için okula gitmeleri üzerine kendilerine yardımcı olan Türk öğrenciler Suriyeli velilerle Türk öğretmenler arasında arabuluculuk yaparak Suriyeli akranlarına yardımcı olmaktadır. Okula gittiği zamanlarda çocuklarının akranlarının kendisine yardımcı olduklarını belirten B1, Türk öğrencilerin çoğu zaman kendisine ve çocuğuna destek olduklarını, çocuğunun bazı konuları anlamada güçlük çektiği zamanlarda arkadaşları tarafından desteklendiğini ve kendisinin çocuğunun öğretmenleriyle iletişim kurmada yetersiz kaldığı zamanlarda kendisine de yardımcı olduklarını ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Suriye’de ortaya çıkan karışıklıklar nedeniyle yurtlarından uzaklaşmak durumunda kalan Suriye uyruklu çocukların Türkiye’de eğitim hayatına başlamaları üzerine birtakım sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Suriyeli çocukların Türkçe bilmemesinin bu sorunları daha da derinleştirdiği görülmüştür. Türkiye’ye küçük yaşta gelen Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmek noktasında farklı reaksiyonlar gösterdikleri ve bu reaksiyonların fiziki çevrelerinin kendilerine sağladığı avantajlar veya dezavantajlar doğrultusunda geliştiği görülmüştür. Uyum çalışmalarının etkili bir şekilde yürütülmediği ve Türk okullarının adaptasyon çalışmalarına aynı önemi göstermedikleri görülmüştür. Uyum çalışmalarına yer veren okulların da bu uygulamalara yeterli düzeyde yer vermedikleri ve bu çalışmalarını devam ettirmedikleri görülmüştür. Bu nedenle de Suriyeli çocukların süregelen dil problemlerinin olduğu, uyum sürecini başarılı bir şekilde tamamlayamadıkları gibi belli başlı sorunlarının devam ettiği görülmüştür. Suriyeli çocukların Türkiye’de eğitim görmeye başlamaları kendileri için büyük bir fırsat olsa da ailelerinin, Türk akranlarının ve okulda etkileşim içinde oldukları tüm herkesin davranış şeklinin kendilerini birtakım problemlerle karşı karşıya getirdikleri görülmüştür. Suriyeli çocukların yaşadığı eğitim problemlerinin giderilebilmesi ve öğrenimlerine etkili bir şekilde devam edebilmeleri için Türk akranlarının, öğretmenlerinin ve etkileşim içinde buldukları tüm herkesin desteğine ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

Ülkemizin geçiş koridoru üzerinde yer aldığını bu nedenle de Suriyelilerin ilgisini çok çabuk çektiğini belirten Kaypak ve Bimay (2016), Türkiye’nin Suriyeliler için çekici bir güç teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Suriye iç savaşının ardından ülkemize gelerek öğrenim hayatını Türkiye’de sürdüren Suriye uyruklu çocukların birtakım problemlerle karşı karşıya kaldıkları belirlenmiştir. Suriyeli çocukların Türkçe bilmemelerinin ve farklı bir eğitim sistemiyle tanışmalarının bu problemlerin derinleşmesine neden olduğu düşünülmektedir. Suriyeli çocuklar Türkçeyi tam olarak



öğrenemedikleri veya hiç bilmediklerinden dolayı eğitim problemlerini çözüme kavuşturamamışlardır (Yavuz & Mızrak, 2016). Türkiye'ye gelen ve Türkçeyi hiç bilmeyen Suriyeli çocukların Türkçe öğrenmek noktasında farklı reaksiyonlar gösterdikleri ve bu reaksiyonların fiziki ve sosyal çevrelerinin kendilerine yaklaşım biçimleri etrafında şekillendiği belirlenmiştir. Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme girişimlerinin bireysel farklılıklara, Türkiye'de geçirdikleri zaman dilimine ve kendilerine eğitim veren Türk öğretmenlerin yaklaşım tarzlarına bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür (Çakmak, 2018). Türk öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler için çeşitli nedenlerle (iş yükü, sınav stresi, zaman yetersizliği vb.) yeterince çaba gösterememelerinin, öğrencilerin kendilerini anlamamalarına, konuları zor öğrenmelerine ve devam eden dil problemleri yaşamalarına neden olduğu tahmin edilmektedir. Çalışmada bu konuya değinen Erdem (2017), duruma farklı bir pencereden bakarak çocukların dil engellerinin eğitimcilerin iş yükünün artmasına neden olduğuna bu nedenle de öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere akademik destek sağlayamadıklarına dikkat çekmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil yeterliliklerini artırmak ve onların dil problemini çözmelerini sağlamak için geliştirilen çalışmaların çıktıklarına baktığımızda ise çocukların bu sorunlarının tam olarak giderilemediği, büyük bir kısmının hala dil problemi yaşadığı ve öğrencilerin Türkçe konuşmak noktasında çekingen davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Iraklı, Afganistanlı, İranlı ve Suriyeli öğrencilerle çalışmalarını yürüten ve benzer sonuçlara ulaşan Sarıtaş vd.,'de (2016) Suriyeli öğrencilerin hâlihazırda dil problemi yaşadıklarını ve bu problemin adaptasyon, etkileşim, ifade ve anlaşma sorunlarını beraberinde getirdiğini ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu çocukların vatandan uzakta yaşama fikrine alışmalarının epey bir vakit ve zahmet gerektirdiğini ifade eden Suriyeli aileler çocuklarının bu sürece entegre olmaya çalıştıklarını fakat farklı bir coğrafyada yaşamının kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Henüz ilkökul çağında bulunan Suriyeli çocukların maddi ve manevi kültürlerinden, yaşayış biçimlerinden ve eğitim sistemlerinden oldukça farklı bir ülkede kendilerine yeni bir yaşam kurmaya çalışmalarının onları epey bir zorladığı düşünülmektedir. Çocukların hem iç savaşa tanıklık etmelerinden hem de dilini ve geleneklerini hiç bilmedikleri bir ülkeye sığınmalarından dolayı huzursuzluk yaşadıkları düşünülmektedir. Suriyeli çocukların yaşadığı bu huzursuzluğun ve kargaşaların onları bir hayli zorladığı varsayılmaktadır. Alanyazındaki çalışmaların çoğunda da bu sürecin zorluğuna ve çocukların yaşadıkları problemlere yer verilmiştir.

Suriyeli çocukların Lübnan'daki durumuna baktığımızda nitekim benzer zorlukların yaşandığı, çocukların adaptasyon sorunlarının devam ettiği ve okullaşma oranında ciddi eksikliklerin olduğu görülmüştür (Tinas, 2020). Lübnan'ın yanı sıra Orta Doğu ülkelerinden olan ve Suriye nüfusunun fazla olduğu Ürdün ve Yemen gibi ülkelerde de benzer sorunların yaşandığı, Suriyeli çocukların sosyal çevrelerine tam anlamıyla uyum sağlayamadıkları ve bu nedenle de zorluklar yaşadıkları görülmüştür (Elhadj, 2011; Kenar & Abdullahoğlu, 2021; Özdemir & Aypay, 2022). Somalili çocuklarla yaptıkları çalışmalar sonucunda vatandan uzak olma ve dil problemi gibi belli başlı sorunların göçmenler üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu savunan Demirbaş ve Bekaroğlu'da (2013) bu sorunların ciddi bunalımlara ve hastalıklara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada Irak uyruklu öğrencilerin Türkçe bilmemeleri nedeniyle öteki konumuna itildiklerini belirten Başar vd., (2018), göçmen çocukların sınıf ortamında Türk akranları tarafından kabul görmemelerini Türkçe bilmemelerine bağlamışlardır. Alanyazındaki araştırmaların ve bu çalışmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere yabancı uyruklu çocukların özellikle de Suriyeli çocukların dil problemi yaşadıkları ve yaşadıkları bu problemin yaşantıları üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler oluşturduğu



görülmüştür. Ayrıca bu çalışma ve alanyazındaki diğer çalışmaların birçoğu Suriyeli çocukların Türk okullarına kayıtlarının sağlanmasının onların dil problemini ortadan kaldırmaya yetmediğini göstermiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin entegrasyon süreçleri için büyük bir fırsat olan Türk okullarının bu doğrultudaki girişimlerinin yetersiz kalmasının bu duruma neden olduğu düşünülmektedir. Çalışmada bu noktaya değinen Tanrikulu'da (2017) Türk okullarının bu problemi tek başına çözemediğini belirtmiştir. Bu nedenle Suriyeli çocukların Türkçeye daha önceden tanıştırmaları gerektiğini ifade eden Baldık (2018), Suriyeli çocukların Türkçeye erken yaşta tanıştırmalarının kendileri için daha avantajlı olacağını ve dil problemini aşmalarına daha fazla katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Suriyeli çocukların dil seviyelerini geliştirebilmeleri ve dil sorunlarını aşabilmeleri için uyum çalışmalarıyla desteklenmelerinin gerekli olduğu varsayılmaktadır. Nitekim benzer düşüncelere sahip olan Emin (2019) ve Yolcu (2002), dilin uyum sağlama işlevinin olduğunu belirtmişlerdir. McBrien (2005), dilin işlevine daha fazla vurgu yaparak onun eğitimle eş değer özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir. Benzer düşüncelere sahip olan Aydın ve Kaya'da (2017) dilin uyum sağlama işlevinin olduğunu tekrar tekrar vurgulamışlardır. Dilin eğitim sistemine uyum sağlama işlevinin olmasının beraberinde sosyal çevreye ve okul ortamına entegre olma işlevinin de olduğu bilinmektedir. Bu sebeple dil problemini aşamayan Suriyeli çocukların sosyal entegrasyonda da belli başlı sorunlar yaşadığını iddia eden Emin (2019), Suriyeli çocukların yaşadıkları dil problemini nedeniyle akranları ve öğretmenleriyle iletişime geçemediklerini ve bu durumun da kendilerini Türk okullarından uzaklaştırdığını ifade etmiştir. Çalışma sonuçları Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülemediğini, adaptasyon sorunlarının devam ettiğini ve uyum çalışmalarının istenilen düzeye ulaştırılamadığını göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları Suriyeli öğrencilerin dil konusunda problemler yaşadıklarını ve dil bariyerini aşma konusundaki çalışmaların sınırlı sayıda kaldığını göstermiştir.

Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine etkin bir şekilde entegre olamamalarını uyum çalışmalarının eksik olmasıyla ilişkilendiren Bulut vd., (2018), Suriyeli çocukların okula başlamadan önce uyum çalışmalarıyla tanıştırılmadıklarını, kendilerini direkt eğitim hayatının içinde bulduklarını bu durumun da öğretmenlerin iş yükünün artması, öğrencilerin eğitim sorunlarını çözememeleri, eğitimcilerin iyi niyetli çabalarının sonuç vermemesi ve derslerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması gibi belli başlı sorunları tetiklediğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara sahip olan çalışmaların olması hâlihazırda süregelen bir adaptasyon sorununun olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin adaptasyon sorunu yaşadıkları ve bu sorunlarının giderilebilmesi için gerekli olan uyum çalışmalarının yetersiz olduğu görüşü birçok çalışmada karşılık bulmuştur. Çalışmalarında bu görüşe yer veren Sarıtaş vd.,'de (2016) Suriyeli çocukların uyum süreçlerini tamamlayamadıklarını bu nedenle de davranış problemleri gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma sonuçları okullar arasındaki farklılığı ortadan kaldırmak ve Türk okullarının bu doğrultudaki çalışmalarına gereken önemi vermelerini sağlamak için MEB'in çalışmalarının ve denetimlerinin olması gerektiğini göstermektedir. Suriyeli çocuklar için geliştirilen hizmetlerin onların gereksinimleriyle eş değer olması gerektiğini belirten Ünal vd., (2018), Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için kendilerine verilecek eğitimin içeriğinden haberdar olmaları ve kalitesinden memnun olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Suriyeli çocukları kapsayan uyum çalışmalarının onların Türk eğitim sistemiyle tanışmalarına, Türk eğitim sistemine erken entegre



olmalarına ve öğrenciler arasındaki uçurumların en aza indirilmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine kazandırılmasını ve bilgi birikimlerinin artırılmasını uyum çalışmalarının varlığına bağlayan araştırmacılardan olan Ergen ve Şahin (2019), uyum çalışmalarının çocukların akademik hayatına yön verdiğine vurgu yapmışlardır. Ergen ve Şahin'in düşüncelerini destekleyen ve yabancı uyruklu çocukların adaptasyon süreçleri için uyum çalışmalarının önemine vurgu yapan Usta vd.'de (2017) bu çalışmaların çocukların derslere uyum sağlamalarına, eğitim gördükleri okula ve çevresine ısınmalarına katkı sağladığına dikkat çekmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin eğitsel problemlerini giderilebilmeleri ve Türk eğitim sistemine erişebilmeleri için öğretmenlerinin desteğinin yanı sıra akranlarının ve ailelerinin de desteğine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin aynı ortamda öğrenim gördükleri akranlarıyla iletişime geçerek eğitsel konularda kendilerinden yardım almalarının eğitime erişimleri noktasında olumlu sonuçlar doğuracağı ancak aksi durumlar yaşandığında ise eğitsel engellerin ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşayış biçimlerinin farklı olmasının, farklı kültürlerde doğup yetişmelerinin ve farklı normlara sahip olmalarının öğrenciler arasındaki iletişimi olumsuz etkilediği görülmüştür. Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan bu iletişim sorunları Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine adapte olmalarını ve eğitime erişimlerini engellediğini göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin okulda ve okul dışında akranlarıyla sorunlar yaşamaları onların sınıf içinde içine kapanık olmalarına, derslere katılma cesareti gösterememelerine, okuldan uzaklaşmalarına ve sosyal çevrelerine adapte olamamalarına neden olmaktadır (Özdemir, 2016; Özüoğlu & Sığırtaç, 2022).

Araştırmada elde edilen veriler ve bulgular ışığında aşağıda bulunan öneriler geliştirilmiştir;

- Türk ve Suriyeli çocukların birlikte öğrenim gördükleri eğitim kurumlarında uyum çalışmaları hazırlanırken her okulun ve her öğrencinin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bireysel ve kitlesel gereksinimler oluşturulmalıdır.
- Türk öğrencilerle Suriyeli öğrenciler arasında yaşanan uyum problemleri okul rehber öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve şube öğretmenleri tarafından geliştirilebilen ve uzmanlık gerektirmeyen tarama envanterleri aracılığıyla tespit edilerek okul iklimini olumsuz etkileyen akran zorbalığı, kültür çatışması ve dışlanma gibi davranışların önüne geçilmeye çalışılmalıdır.
- Suriyeli çocukların zorlandıkları ve geri kaldıkları dersler öğretmenleri tarafından tespit edilmelidir. Suriyeli çocukların sorun yaşadıkları dersler tespit edildikten sonra okul yönetimi çocukların eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak seçmeli dersler oluşturmalı ve oluşturulan bu dersler de Suriyeli çocukların düzeyine uygun bir şekilde öğretmenleri tarafından kendilerine anlatılmalıdır.
- Suriyeli çocukların uyum sorunlarını çözmek amacıyla hazırlanacak olan çalışmaların yalnızca eğitici yönüne ağırlık verilmemeli onların enerjilerini harcayacakları ve güzel vakit geçirebilecekleri etkinliklerin olmasına da dikkat edilmelidir. Bu çalışmalardan olan "MUYU" karakteri Suriyeli çocukların Türk yaşam şartlarına uyumlarını sağlarken aynı zamanda eğlenmelerine de fırsat veren bir çizgi karakterdir. Göçmen çocukların uyumlarını güçlendirmek amacıyla hazırlanan bu karakter çizgi film formatında olup Türk çocuklarla göçmen çocuklar arasında koridor oluşturmaktadır. Bu çizgi karakterle benzer amaca hizmet eden başka karakterler de MEB tarafından oluşturularak Türk çocuklarla Suriyeli çocukların beraber yaşadıkları bir animasyon filmi hazırlanarak "birlikte yaşama duygusu" öğrencilere aşılanmalıdır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 556-578.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 556-578.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Aydemir, S. & Şahin, M. C. (2018). Zorunlu-kitlesel göç olgusuna sosyolojik bir yaklaşım: Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların örneği. *Dini Araştırmalar*, 21 (53), 121-148. doi: 10.15745/da.421604
- Aydın, H. & Kaya, Y. (2017). Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve karşılaştıkları engeller: Nitel bir vaka çalışması. *Kültürlerarası Eğitim*, 28 (5), 456-473.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi* (Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi). Erişim adresi: <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/381/509816.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5 (2), 368-388. doi: 10.31592/aeusbed.598299
- Başar, M., Akan, D. & Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1571-1578.
- Başkaya, Z. & Yılmaz, B. (2022). Suriyeli sığınmacıların Sultanbeyli ilçesine sosyo-ekonomik etkileri ve demografik özellikleri. *Journal of International Social Research*, 15 (85), 52-72.
- Baydar, O. (Ed.). (1999). *"Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sinde göç hareketleri"*, 75 yılda köylerden kentlere. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (2), 1210-1238.
- Cengiz, S. (2010). "Göç, kimlik ve edebiyat". *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2 (3), 185-193.
- Çağlayan, S. (2006). Göç kuramları, göç ve göçmen ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 67-91.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)* (Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep). Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/128628/yokAcikBilim_10206968.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Çelik, C. (2012). *"Göç, kentleşme ve din"*, *din sosyolojisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirbaş, H. & Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz dergisi*, 21 (1), 11-24.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *TSA*, 18 (1), 175-205.
- Doğan, V. (2020). *Türk vatandaşlık hukuku*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30 (5), 1399-1414.
- Ekici, S. & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum*, 5 (9), 9-22.
- Elhadj, E. (2011). Why Syria's regime is likely to survive. *Middle East Review of International Affairs (Online)*, 15 (1), 77-89.
- Emin, M. N. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- Ergen, H. & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 377-405.
- İşigüzel, B. & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (2), 487-503.
- Kamel, H. M. (2017). The social integration of the Syrian community in the 6th of October city in Cairo "A field study in social anthropology". *Institute of African Research and Studies*, 2-52.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 556-578.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 556-578.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Kaypak, Ş. & Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 84-110. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buyasambid/issue/29813/320658>
- Kazgan, G. (1983). Milli Türk devletinin kuruluşu ve göçler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 30, 1-4.
- Kenar, N. & Abdullahoğlu, Z. (2021). Ürdün'ün Suriyeli mülteci politikası. *Sakarya İktisat Dergisi*, 10 (3), 296-320. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sid/issue/64860/938561>
- Kirişçi, K. (1999). "Türkiye'ye yönelik göç hareketlerinin değerlendirilmesi" (Bilanço 1923- 1938, Cilt: I). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kızıl, Ö. & Dönmez, C. (2017). Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara sağlanan eğitim hizmetleri ve sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bazı sorunların değerlendirilmesi. *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 4, 207-239.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review Of Educational Research*, 75 (3), 329-364. <https://doi.org/10.3102%2F00346543075003329>
- Öner, I. G. S. (2014). Türkiye'nin Suriyeli mültecilere yönelik politikası. *Ortadoğu analiz*, 6 (61), 42-45.
- Özcan, E. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2 (4), 183-215. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/isvehayat/issue/29036/310477>
- Özdemir, M. & Aypay, A. (2022). Türkiye'de bulunan geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikaları: Retrospektif bir değerlendirme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 577-602. doi: 10.33711/yyuefd.110073
- Özoruç, N. & Sığirtmaç, A. D. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin mülteci çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 51 (233), 237-258.
- Sarı, T. (2019). *Suriye mülteci krizinin Türkiye ve Avrupa ekonomileri üzerine etkileri* (Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya). Erişim adresi: <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11616/18377/Tez%20Dosyas%c4%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 208-229. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34754/384374>
- Sayın, Y., Usanmaz, A. & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18 (31), 1-13. www.kmu.edu.tr
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 419-426.
- Suriyeli gençlerin Türkçe sertifikası heyecanı. (2014, Temmuz). Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/suriyeligen%C3%A7lerint%C3%BCrk%C3%A7e-sertifikas%C4%B1-heyecan%C4%B1> (23 Mart 2022: 22.10)
- Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği politikaları bağlamında uluslararası göç olgusu ve türleri: Kavramsal bakış. Yönetim ve Ekonomi: *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25 (1) , 269-289. doi: 10.18657/yonveek.407308
- Tamer, M. & Birvural, A. (2018). Zorunlu göçün toplumlarda oluşturduğu problemler. A. Solak ve A. Özpolat (Yay. haz.). *Zorunlu göçler ve doğurduğu sosyal travmalar* (s. 10-19). Samsun : "Şiddet ve Sosyal Travmalar" Uluslararası Kongresi.
- Tanrıkulu, F. (2017). Suriye krizi sonrası Türkiye'deki sığınmacıların ve göçmenlerin eğitimi: Geçmiş, bugün ve gelecek perspektifleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2585-2604. doi:10.17218/hititsosbil.450208
- Kurnaz Noyan, M. ve Kesten, A. (2024). Suriye uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum süreçlerinin ailelerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 556-578. DOI. 10.51460/baebd.1374588



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 556-578.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 556-578.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Taşçı, F. (2009). Bir sosyal politika olarak göç. *Kamu-İş* C10, 177-204.
- Tinas, M. (2020). Lübnan hükümeti ve Lübnan toplumu perspektifinden Lübnan'daki Suriyeliler. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, 7 (2), 13-34.
- Topcuoğlu, R. A. (2016). Göç yazınındaki düzenli ve düzensiz göç kavramları: insan hakları temelinde bir kavramsal sorgulama. *İnsan Hakları Yıllığı*, 34, 1-20.
- Tümtaş, M. S. & Ergun, C. (2016). Göçün toplumsal ve mekânsal yapı üzerindeki etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21 (4), 1347-1359.
- Türk Dil Kurumu. (2019).
- Usta, S., Sayın, Y. & Güzelipek, Y. A. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin kente ve üniversiteye uyumu: Karaman ili örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3, 565-577.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 134-149.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin beklenmedik konukları: "Öteki" bağlamında yabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6 (3), 65-89.
- Yabancılar Yönelik Eğitim Öğretim Hizmeti Genelgesi. (2014, 23 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 10230228). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>
- Yavuz, Ö. & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3 (2), 175-199.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E. & İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 107-126. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilgisosyal/issue/36462/413193>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıllık göç raporları. (2015, Aralık). Erişim adresi: <https://www.goc.gov.tr/yillik-goc-raporlari> (22 Ekim 2020: 14.35)
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (2), 1685-1705.
- Yolcu, M. (2002). Dil: işlevi, çeşitleri ve alanları bağlamında kavramsal bir inceleme. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2 (1), 67-96.



Kültürel Miras Unsurları Bağlamında Fen Bilimleri Ders Kitaplarına Bir Bakış

An Overview of Science Textbooks in the Context of Cultural Heritage Elements

Sayfa | 579

Emre ÖZDEMİR , MEB, emremozd@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 7 Mart 2024
Kabul tarihi - Accepted: 23 Nisan 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 579-605.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 579-605.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul kademesinde okutulmasına karar verilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarını kültürel miras bağlamında incelemektir. Eğitim Bilişim Ağı üzerinden ulaşılan farklı yayınevlerine ait her sınıf kademesinden eşit sayıda olmak üzere sekiz ders kitabı dahil edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma veri toplama tekniği doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma için geliştirilen “Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu” aracılığıyla ders kitapları incelenerek betimsel analiz yöntemi kullanılarak analizleri yapılmıştır. İnceleme sonucunda kültürel miras unsur çeşidine en fazla 5. sınıf ders kitabında rastlanılmıştır. Ders kitaplarında en fazla somut kültürel miras öğelerine yer verilirken gösteri sanatlarına dair unsurlar hiçbir ders kitabında yer almamıştır. En fazla kültürel miras öğesine sırasıyla 6 ve 5. sınıf ders kitabında yer verilmiştir. Özel yayınevlerine ait 5 ve 6. sınıf ders kitapları ile 7 ve 8. sınıf ders kitaplarının tamamında kültürel miras öğeleri sınırlı sayıda bulunmuştur. Farklı yayınevlerine ait aynı kademe okutulan 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında kültürel miras unsurlarının nicelik açısından uyumlu değilken 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında ise kültürel miras unsurları birbirine yakın ve az sayıda yer verilmiştir. Kültürel miras öğelerinin görsel veya metin olarak veriliş biçimi açısından ders kitaplarının düzenli ve planlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, ortaokul, ders kitabı, kültür, kültürel miras

Abstract. The aim of this study is to examine the 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks that were decided to be taught at the secondary school level in the 2022-2023 academic year in the context of cultural heritage. Eight textbooks belonging to different publishers accessed through the Education Informatics Network were included, with equal numbers from each grade level. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Textbooks were examined through “The Cultural Heritage Elements Examination Form” developed for the research and analyzed using descriptive analysis method. As a result of the analysis, the most cultural heritage element types were found in the 5th grade textbook. While most of the elements of tangible cultural heritage were included in the textbooks, elements of performing arts were not included in any textbook. The most cultural heritage elements were included in the 6th and 5th grade textbooks, respectively. In all 5th and 6th grade textbooks and 7th and 8th grade textbooks of private publishers, cultural heritage elements were found in limited numbers. In terms of the quantity of cultural heritage elements, 5th and 6th grade textbooks belonging to different publishing houses, which are taught at the same level, are very inconsistent, while 7th and 8th grade textbooks are close to each other and have a small number of cultural heritage elements. It was concluded that the textbooks are not organized and planned in terms of the way cultural heritage elements are presented visually or textually.

Keywords: Science, secondary school, textbook, culture, cultural heritage



Extended Abstract

Introduction. The fact that the individuals who make up societies have commonalities enables them to live together and ensures that the sense of unity is strong and vibrant. Ensuring integration in society and ensuring that unity and solidarity can be healthy is realized through the connection established between the individual and society (Koşar, 2022). Culture is a dynamic process because it can change over time (Nuzzaci, 2020). Culture is the whole of both spiritual and material characteristics that societies have created and passed on to future generations during the process of their existence in the arena of history and reveals the religious, life and thought style of the society (Şimşek, Baylak, and Küçükkılıç, 2023). Cultural heritage is the works created by previous generations and considered to have universal values (Halaç and Demir, 2017). Cultural heritage is classified in two sections as tangible and intangible cultural heritage (Ahmad, 2006; Aksoy and Enlil, 2012; Oğuz, 2013; Şahin, 2010; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2003). While tangible cultural heritage includes historical buildings and cities, archaeological sites, monuments, cultural sites, cultural sites and many movable material cultural values, intangible cultural heritage includes voices, values, traditions, oral history, traditional skills and technologies, religious ceremonies, performing arts, storytelling ways (Bouchenaki, 2003; Tuncel and Altuntaş, 2020; Yeşilbursa, 2013). On the other hand, it has been stated that tangible and intangible cultural heritage elements are closely related and cannot be considered separately from each other (Ito, 2003). Education plays an important role in the formation and development of culture and its protection by transmitting it to future generations (Sülün and Balki, 2008). It realizes this by educating the individuals who make up the culture and enabling the individual to receive education in accordance with their own living conditions (Akyüz, 2016). At this point, science education should be realized in a way that is compatible with its own culture within this framework, taking into account the society's own dynamics (Sülün and Balki, 2008). As a matter of fact, in the science curriculum updated by the Ministry of National Education Head Council of Education and Morality in 2018, reference was made to raising individuals who adopt national and cultural values as well as universal morality values that contribute to the society and culture in which individuals live (Ministry of National Education, 2018). Although the curricula are updated over time, they still maintain their importance as an indispensable element in the educational environment (Ulusoy, 2015). Through the content in textbooks, students are made aware of universal and national concepts and are enabled to think and behave in a healthy way (Çelikpazu and Aktaş, 2011). This study aims to examine middle school science textbooks in the context of cultural heritage elements.

Method. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. Document analysis is the planned and systematic examination of any written document (Bowen, 2009). The data source of the study consists of a total of eight science textbooks approved by Ministry of National Education, Head Council of Education and Morality and decided to be taught in the 2022-2023 academic year, including two textbooks from each grade level (5, 6, 7 and 8 grades). Criterion sampling method used in qualitative research methods was used to determine the data sources. The analysis of middle school science textbooks on the axis of cultural heritage was based on the "Cultural heritage elements examination form" developed by Batmaz and Yurtbakan (2022) by reviewing the relevant literature. All units, chapters, activities and assessment and evaluation areas in the textbooks were analyzed. There were no sections in the textbooks that were excluded from



the analysis. In line with the purpose of the study, descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used. This analysis is conducted by the researcher within the framework of predetermined themes (Yıldırım and Şimşek, 2013). Cultural heritage elements in the textbooks were investigated and identified through the cultural heritage elements examination form. Cultural heritage elements were identified under two main categories, tangible and intangible cultural heritage, and seven sub-headings. These consist of oral traditional narratives, performing arts, social practices (feasts, rituals), practices related to nature and universes, handicraft traditions, immovable cultural heritage and movable cultural heritage. Cultural heritage elements were analyzed as a whole in a way to cover the whole of the science textbook, not a specific unit or section. Eight middle school science textbooks were analyzed in line with the themes and sub-themes created independently by two researchers. The agreement rate between the researchers was calculated using the reliability formula determined by Miles and Huberman (1994). As a result of the calculation, it was determined that the agreement between the researchers was 94%. This shows that there is a high consistency between the codes determined and the codes of the researchers.

Results, discussion and conclusion. As a result of the findings, maximum five different cultural heritage elements identified in the examination form were found in the 5th grade textbook of Ministry of National Education publications. While most of the elements of tangible cultural heritage were included in the textbooks, cultural elements related to performing arts were not included in any textbook. The most cultural heritage elements are found in the 6th and 5th grade textbooks of Ministry of National Education publications, respectively. The 5th and 6th grade textbooks of private publishing houses and the 7th and 8th grade textbooks of all publishing houses have a limited number of cultural heritage elements. In terms of textbooks of different publishing houses at the same level, cultural heritage elements were not included less in private publishing houses. It was concluded that the distribution of cultural heritage elements among the units in the textbooks was not regular, and the way they were presented visually or textually was not regular and planned. As a result of the study, suggestions were made for the process of preparing textbooks in order for students to learn cultural heritage elements and gain awareness. The cultural elements to be included in middle school science textbooks should not be disconnected in terms of quantity between textbooks at different levels or between textbooks of different publications at the same level. In this way, integrity between textbooks can be ensured. In 7th and 8th grade textbooks, cultural heritage elements should be emphasized. All titles of the cultural elements of the context in cultural heritage elements should be exemplified in accordance with the achievements of science in order to cover all units of the textbook.



Giriş

Toplumları oluşturan bireylerin ortak yönlerinin olması bir arada yaşamalarını sağlayarak birliktelik duygusunun güçlü ve canlı olmasını sağlar. Toplumda bütünleşmenin sağlanarak birlik ve beraberliğin sağlıklı olabilmesi birey ve toplum arasında kurulan bağlantı sayesinde gerçekleşir (Koşar, 2022). Bu noktada toplumların var olmasını sağlayan ve toplumsal ilişkilerin temeli oluşturan kültür, zaman içerisinde bulunduğu dönemin koşulları çerçevesinde değişime uğrayarak sonraki kuşaklara aktarılan önemli bir unsurdur (Özgat-Tatan, 2018). Zamanla değişebilmesi sebebiyle kültür dinamik bir süreçtir (Nuzzaci, 2020). Kültür, toplumların tarih arenasında var olduğu süreç içerisinde oluşturdukları ve gelecek nesillere aktardıkları hem manevi hem de maddi özelliklerin tamamı olup toplumun dinsel, yaşam ve düşünce tarzını ortaya koyar (Şimşek, Baylak ve Küçükılıç, 2023). Daha genel bir ifadeyle kültür, insanoğlunun belli bir amaç ekseninde oluşturduğu, ürettiği her şeydir (Çeçen, 1996; Özlem, 2008).

Küreselleşmeyle birlikte değişen dünyada siyasal, sosyal, toplumsal, kültürel alanlarda etkileşimin artması kültürel birikimlerin yayılmasına ve daha çok tanınır hale gelmesine zemin teşkil etmiştir. Bununla birlikte toplumların kültür ve kültürel miraslarının güvenirliliği ve korunması ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Türker ve Çelik, 2012). Kültürel miras, evrensel değerleri kapsayan ve önceki nesiller tarafından oluşturulan eserlerdir (Halaç ve Demir, 2017). Geçmiş ve günümüz arasında köprü kurarak toplumla birey arasındaki birlikteliğin ve ilişkinin sağlıklı olmasını sağlar (George ve Jones, 2008; Sidekli ve Karaca, 2013). Kültürel miras, somut kültürel miras (SKM) ve somut olmayan kültürel miras (SOKÜM) olarak iki bölümde sınıflandırılmıştır (Ahmad, 2006; Aksoy ve Enlil, 2012; Oğuz, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2003). SKM; tarihi değeri olan yapılar ile kentleri, arkeolojik yerleri, anıtları, kültürel bölgeleri, taşınabilir ve maddi olarak kültürel değere sahip unsurların tamamını kapsamı içerisine alırken SOKÜM; sesleri, değerleri, gelenekleri, sözlü tarihi, geleneksel becerileri, teknolojileri, dini merasimleri, sahne sanatlarını, hikâye anlatma yollarını içerisine almaktadır (Bouchenaki, 2003; Tuncel ve Altuntaş, 2020; Yeşilbursa, 2013). Diğer taraftan SKM ve SOKÜM öğelerinin yakinen bağlantılı olduğu ve birbirleri ile ayrı düşünülmemesi gerektiği belirtilmiştir (Ito, 2003).

Toplumları oluşturan bireylerin çağlar boyunca kendilerine özgü kültürel unsurları unutmaması ve buna karşı dirençli olabilmeleri için tüm topluma özgü kültürel bilgiyi, belgeyi ve nesneyi gelecek nesillere ulaştırma imkânlarının geliştirilmesini gerekli kılmıştır (Gerçek, 1999). Kültürel miras olarak adlandırılan tüm somut ve somut olmayan kültürel değerlerin gelecek nesillere ulaştırılması toplumların birliktelik eksenini çerçevesinde güçlü olarak ilerleyebilmesi için önemlidir (Bülbül, 2016). Bu ekseninde kültürel mirasın korunmasına yönelik başta UNESCO ve birçok uluslararası kurumların ve kuruluşların çalışmaları vardır (Aslan ve Balcı, 2023). Ülkemiz bu doğrultuda hazırlanan kültürel mirasın korunmasıyla ilgili sözleşmeleri imzalayarak ve gerekli yasal düzenlemelerle kültürel mirasın korunmasının önemini kabul ederek taraf olmuştur (Yılmaz, 2020). Ayrıca kültürel mirasımızın korunmasına yönelik 2006 yılında ulusal düzeyde ülkemiz anayasasında da yer verilen kanunlarla teminat altına alınmıştır (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014; Yılmaz, 2023). Ancak kültürel mirasın korunması için sadece yasal düzenlemeler yeterli olmayıp daha yaygın bir etkinin sağlanabilmesi için bireylerin bilinçlendirilmesi önem teşkil etmektedir (Şimşek, Baylak ve Küçükılıç, 2023). Bunu sağlayabilmenin yolu kültürel miras ile eğitim arasındaki ilişkiden geçmektedir. Eğitim sayesinde

Özdemir, E. (2024). Kültürel miras unsurları bağlamında fen bilimleri ders kitaplarına bir bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 579-605.*

DOI. 10.51460/baebd.1448315



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 579-605.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 579-605.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kültürel mirasın korunmasında ve farkındalık oluşturulmasında bireylerde olumlu yönde değişimin sağlandığı görülmektedir (Alkış ve Oğuzoğlu, 2005; Copeland; 2004; Corbishley, 2000; Curtis ve Seymour, 2004; Demirezen ve Aktaş, 2020; Hereduc, 2005; Sağ ve Ünal, 2019).

Eğitim; kültürün oluşmasında, gelişiminde gelecek kuşaklara ulaştırılarak korunmasında önemli görev üstlenir (Sülün ve Balki, 2008). Bunu kültürün oluşmasını sağlayan bireyler yetiştirerek, bireyin kendi yaşam koşullarına uygun şekilde eğitim almasına olanak sağlayarak gerçekleştirir (Akyüz, 2016). Bu noktada fen eğitimi ise toplumun kendi dinamikleri dikkate alınarak bu çerçevede kendi kültürüyle uyumlu bir şekilde gerçekleşmelidir (Sülün ve Balki, 2008). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 2018 yılında güncellenen fen bilimleri öğretim programında bireylerin yaşadığı topluma ve toplumun kültürüne katkısı olan evrensel ahlâki değerlerle beraber millî ve kültürel değerleri benimseyen bireyler yetiştirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır (MEB, 2018). Başka bir ifade ile evrensel bir etkinlik olan bilimin kültürle ilişkisinin kurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Sarıtış, 2019). Fen eğitiminde bilimin bir insan faaliyeti olduğu görüşü önemlidir (National Research Council [NRC], 2013). Sarıtış (2000) fen dersi eğitimi ile bilimin, bilim insanı ile onların sosyo-kültürel özelliklerini ayrı düşünmenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Zira bilim, kendi kültürel ve sosyal ortamından etkilenir (Lederman, 2004).

Hazırlanan öğretim programı ekseninde basılı veya dijital halde hazırlanan ve eğitim kurumlarında okutulan materyaller olan ders kitapları (MEB, 2021), öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmede temel araçlardır (İşeri, 2007). Öğretim programlarında zaman içerisinde güncellenmeler yapılsa da eğitim ortamında vazgeçilmez unsur olarak önemini korumaktadır (Ulusoy, 2015). Ders kitaplarındaki içerikler aracılığıyla öğrencilerde evrensel ve millî kavramlar ekseninde farkındalık oluşturup sağlıklı düşünerek davranışta bulunmaları sağlanır (Çelikipazu ve Aktaş, 2011). Temel başvuru kaynağı olan ders kitaplarında (Özkan, 2010) öğrencilerin çalışmalarını, araştırmalarını düşünmelerine yönelik sorular ve konular yer almaktadır (Demirel, 2000). Öğretim programının, önemli ve temel uygulayıcısı konumundaki ders kitapları aynı zamanda topluma ait kültürün aktarılmasında kendi toplumuna ait kültüre yönelik tutumlarının oluşmasında önemli bir rolü vardır (Çevirme, 2018; Schulz, 1991). Bu noktada ortaokul öğrencilerine yönelik ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından değerlendirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni ise ortaokul öğrencilerine sorumluluk verildiğinde öğrencilerin kültürel değerlerini korumaya hazır olmasıdır (Bayır ve Köse, 2019). Ayrıca ortaokul çağındaki bireyler kişiliklerini geliştirmeye çalışmakla beraber yönlendirmeye daha açıktırlar (Asatekin, 2004). Kafadar (2021) ile Gürdoğan-Bayır ve Çengelci-Köse (2019) yaptıkları araştırmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin kültürel mirasın korunmasında ve onlara değer verilmesi konusunda daha duyarlı oldukları ve farkındalıklarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Toplumlar, kendisini şekillendiren ve ayakta tutan gelenekleri, görenekleri, adetleri ve diğer kültürel unsurları bilerek korumalıdır (Ulusoy, 2011). Çünkü kültürel mirasına sahip çıktığında bir toplum varlığını sürdürebilir (Arslanoğlu, 2000). Kültürel mirasına sahip çıkan önemini kavrayan bireyler kendilerinden sonraki kuşaklara bunu sağlıklı bir şekilde aktarabilir (Çağırkan, Bilek ve Telli, 2021). Bu noktada toplumların yapması gereken hali hazırda toplumun hafızası konumundaki kültürel mirasın geleceğe güvenle aktararak gelecek nesillerinde bunları sağlıklı koruyabilecek şekilde donanımlı yetiştirmektir (Türker, 1994). Kültürel mirasa ilişkin bireylerde oluşturulacak farkındalık,



kültürel mirasın korunmasında ve aktarılmasında önemlidir (Hakkoymaz, 2021). Buradan hareketle ortaokul ders kitaplarının kültürel miras bağlamında incelenmesine yönelik alanyazın taramasında yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik (Gülden, 2019; Moralı ve Öner, 2019; Yıldız ve Ceran, 2020, 2021), sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik (Özbaş ve Çulha-Özbaş, 2022; Pehlivan, 2015; Taşdemir, 2018), müzik ders kitaplarına yönelik ise (Özkan-Köse ve Yüksel, 2019) çalışmaları mevcuttur. Yapılan alanyazın taraması doğrultusunda ortaokul fen bilimleri ders kitaplarına (FBDK) yönelik kültürel miras ekseninde yapılan herhangi bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Belirlenen bu eksiklik ekseninde çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca kültürel miras unsurları ile fen bilimleri dersi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkararak araştırmacılara konu ile ilgili çalışmalara teşvik etmesi beklenmektedir. Bu araştırmayla ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel miras unsurlarının analiz edilmesi amaçlanmıştır. Ana amaç ekseninde araştırmacının alt problemleri aşağıda verilmiştir:

- 1-Ortaokul FBDK’de bulunan kültürel miras unsurları nelerdir?
- 2-Ortaokul FBDK’de bulunan kültürel miras unsurları ne sıklıkla yer almaktadır?
- 3-Ortaokul FBDK’de bulunan kültürel miras unsurlarının sınıf kademelerinde dağılımı nasıldır?
- 4-Ortaokul FBDK’de bulunan kültürel miras unsurları ile aynı kademede farklı ders kitapları arasındaki dağılımı nasıldır?
- 5-Ortaokul FBDK’de kültürel miras unsurlarının üniteler arasındaki dağılımı nasıldır?
- 6-Ortaokul FBDK’de kültürel miras unsurlarının veriliş şekli (metin, görsel) açısından dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmaların etkili biçimde yapılabilmesi için kullanılan dokümanlar, önem taşıyan bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelenmesi, yazılı her türlü belgenin planlı ve sistemli bir şekilde incelenmesi olup hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlemdir (Bowen, 2009). Yazılı materyaller sadece barındırdıkları kavramlar hakkında değil içerdikleri görseller, şekiller, grafikler ve haritalar açısından da birçok veri kaynağı sunmaktadır (Freebody, 2003; Glesne, 2011). Birincil veri kaynağı olan yazılı materyallerin toplanarak gözden geçirilmesi ve analiz edilmesi sürecidir (O’Leary, 2017). Diğer taraftan sadece yazılı değil görsel tüm içerikler de veri kaynağı olarak kullanılabilir (Merriam, 2009). Doküman incelemesi dokümanlardan anlam çıkarılması, verilerin incelenmesi ve yorumlanmasına dayalı süreci kapsamaktadır (Corbin ve Strauss, 2008). Bu doğrultuda araştırmacının, araştırılan olgu hakkında bilgi sahibi olmasına olanak sağlamaktadır (Travers, 2001).

Veri kaynakları

Araştırmanın veri kaynağı MEB, TTKB tarafından onaylanarak okutulmasına karar verilen ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul tüm sınıf kademelerinden (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ikişer adet



olmak üzere toplam sekiz fen bilimleri ders kitabını kapsamaktadır. Farklı kademelerde farklı ve aynı olmak üzere çeşitli yayınevlerine ait ders kitapları bulunmakta olup araştırmanın örnekleme, ilgili eğitim-öğretim yılında okutulmasına onay verilen ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının tamamından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal bir örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi, araştırmacının önceden belirlediği ölçüt doğrultusunda belirlenen durumların çalışılmasıdır (Marshall ve Rossman, 2014). Ölçütü karşılayan birimler ise örnekleme alınırlar (Büyüköztürk ve ark., 2014). Bu araştırmada ders kitaplarının seçiminde dikkate alınan ölçüt; ders kitaplarının 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarıyla MEB, TTKB tarafından resmi kurumlarca okutulmasına onay verilen MEB ve özel yayınevlerine ait tüm ders kitaplarını, fen bilimleri ders içeriğini, ortaokul kademesini ve tüm sınıfları kapsamaktadır. Araştırmaya dahil olan 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait ders kitaplarıyla ilgili açıklamalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Ders kitaplarına dair açıklamalar

Kitap Adı	Adet	Yayınevi	Yazar	Sayfa Sayısı
5. Sınıf FBDK	2	MEB	MEB Komisyon	288
		SDR Dikey	Ömer SİNAV	195
6. Sınıf FBDK	2	MEB	MEB Komisyon	245
		Sevgi	Coşkun ÇİĞDEM Gizem MİNOĞLU BALÇIK Dr. Özgün KARACA	287
7. Sınıf FBDK	2	MEB	MEB Komisyon	246
		Aydın	İsmail GEZER	225
8. Sınıf FBDK	2	Adım Adım Matbaa	Erhan YİĞİT	240
		SDR Dikey	Murat Volkan YANCI	292

Veri toplama araçları

Araştırmanın veri kaynağı olan her sınıf kademesinden iki adet ortaokul fen bilimleri ders kitabının kültürel miras ekseninde analizinde Batmaz ve Yurtbakan (2022) tarafından ilgili alanyazın taranarak oluşturulan ve geliştirilen “Kültürel miras unsurları inceleme formu” esas alınarak yapılmıştır. Kültürel miras unsurları SOKÜM ve SKM olarak belirlenen iki ana bölüm altında ilgili form aracılığıyla toplam sekiz adet ortaokul fen bilimleri ders kitabı incelemeye tabi tutulmuştur.

Tablo 2.
Kültürel miras unsurları inceleme formu*

Kültürel Miras Unsurları (KMU)	Kültür Elemanları/Ögeleri
Sözlü gelenekler, anlatımlar	Destanlar, efsaneler, halk hikâyeleri, atasözleri, masallar, fıkralar vb.



Kültürel Miras Unsurları (KMU)	Kültür Elemanları/Ögeleri	
Somut Olmayan Kültürel Miras (SOKÜM)	Gösteri sanatları	Karagöz, meddah, kukla, halk tiyatrosu vb.
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	Nişan, düğün, doğum, nevrüz, vb. kutlamalar
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları	Geleneksel yemekler, halk hekimliği, halk takvimi, halk meteorolojisi vb.
	El sanatları geleneği	Dokumacılık, nazar boncuğu, telkâri, bakırcılık, halk mimarisi vb.
Somut Kültürel Miras (SKM)	Taşınmaz kültürel miras	Anıtlar, tarihi parklar, arkeolojik sitler, yel değirmenleri, tarihi merkezler, bina grupları, kanallar vb.
	Taşınır kültürel miras	Resimler, eski paralar, heykeller, günlük eşyalar, süs eşyaları, kütüphane eserleri, müzik aletleri vb.

*Batmaz, O. ve Yurtbakan, E. (2023). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 21(1), 1-21 kaynağından alınmıştır.

Veri analizi

Araştırmanın veri kaynağı, ortaokullarda okutulmasına karar verilen sekiz FBDK'den oluşmaktadır. Araştırmacı, sekiz fen bilimleri ders kitabına öğretmen şifresini kullanarak MEB, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) veri tabanından e-kitap olarak ulaşmıştır. Ders kitaplarında yer alan ünitelerin, bölümlerin, etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme alanlarının tamamı incelenmiştir. Ders kitaplarında analiz dışı bırakılan herhangi bir bölüm olmamıştır. Ayrıca inceleme süresince ders kitaplarında kültürel miras unsurlar formu aracılığıyla tespit edilen kültür unsurlarının verilmiş şekli açısından metin ve görsel olmak üzere iki ayrı bölümde kategorize edilmiştir.

Çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda nitel veri analiz yöntem çeşitlerinden biri olan betimsel analizden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmacı tarafından önceden belirlenen temalar çerçevesinde yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Daha önce oluşturulan kriterler doğrultusunda veriler okunarak düzenlenir ve sayısallaştırılır (Dawson, 2009). Dolayısıyla Tablo 2'de verilen form aracılığıyla ders kitaplarında bulunan ilgili unsurlar araştırılarak kültürel miras unsurları SKM ve SOKÜM başlığı altında iki ana kategoride ve yedi alt başlıkta belirlenmiştir. Bunlar sözlü geleneksel anlatımlar, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları, el sanatları geleneği, taşınmaz ve taşınır kültür mirasından oluşmaktadır. Kültürel miras unsurları fen bilimleri ders kitabının belli bir ünitesi ya da bölümü değil tamamını kapsayacak şekilde bir bütün olarak incelenmiştir. Kültürel miras unsurlarına yönelik tüm alt başlıklara ait kültür elemanları/ögeleri Tablo 2'de belirtilmiştir (Batmaz ve Yurtbakan, 2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında tematik çerçeveyi oluşturup incelenecek olan kültürel miras unsurları, değerlendirme formundaki betimsel analizin temel araştırma noktasıdır. Tablo 2'de yer alan ana ve alt başlıklarda bulunan kültürel miras unsurlarına kodlar verilmiştir. Değerlere ait kodlar birbirinden farklı olmak üzere ders kitaplarında bulunan ünitelere, bölümlere, etkinliklere ve ölçme değerlendirme alanlarına



kodlar verilerek sınıflandırılmıştır. Değerlere ait kodlarla ders kitaplarına verilen kodlar eşleştirilmiştir. Ders kitabı incelemesi sonucunda verilen kod, kültürel miras inceleme formunda yer alan kültürel mirasın ders kitabındaki varlığına işaret etmekte; tekrar eden kodlar ise kültürel miras unsurunun sıklığını belirtmektedir. Kodlar aynı zamanda kültürel miras unsurunun ders kitabındaki yerini açıkça belirtmektedir. Kültürel miras unsurlarına ilişkin fen bilimleri ders kitabında 3Ü2B şeklinde yapılan kodlama ilgili kültürel mirasın ders kitabının 3. ünitesinin 2. bölümünde olduğunu, 6ÜD şeklinde yapılan kodlama ise 6. ünitenin değerlendirme bölümünde olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir önemli nokta ise ders kitabında bulunan kültürel mirasın Tablo 2'deki unsurlar doğrultusunda verilmiş şekli konu açıklama kısmında belirtilmişse "metin", görsel olarak belirtilmişse "görsel" olarak belirlenerek kodlanmıştır.

Sekiz ortaokul fen bilimleri ders kitabı birbirinden bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından oluşturulan tema ve alt temalar doğrultusundan incelenmiştir. Araştırmacılar arasındaki uyum oranı Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen güvenilirlik formülünden faydalanılarak tespit edilmiştir. Hesaplama sonucunda araştırmacılar arasındaki uyumun %94 olduğu belirlenmiştir. Bu durum belirlenen kodlarla araştırmacıların kodları arasında yüksek tutarlık olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmacıların çalışmaları arasında %70 ve üzerinde uyum olduğu takdirde çalışmanın güvenilirliğinin sağlandığını göstermesi açısından önemlidir (Krippendorff, 2004). Frekansları belirlenen kültürel miras unsurları belirlenen kodlarla birlikte Microsoft Office programları aracılığıyla oluşturulan tablolara aktarılmıştır. İlgili unsurlara ait frekanslar tablolara işlenmiş olup bulgular bölümünde her bir ders kitabı için ayrı oluşturulan tablolar açıklanmıştır.

Bulgular

Fen bilimleri ders kitabında yer verilen kültürel mirasa dair unsurlar tablolar halinde belirtilmiştir. Ayrıca ders kitabından ilgili unsurlara ilişkin yapılan doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan bulgular

Ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarına ilişkin bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3.
MEB'e ait ortaokul 5. sınıf ders kitabındaki kültürel mirasa dair bulgular

	KMU	KMU Örnekleri	Metin (f)	Görsel (f)	Toplam (f)
SÖKÜM	Sözlü gelenekler, anlatımlar	3Ü1B, 3Ü2B	3		3
	Gösteri sanatları	-	-	-	-



	KMU	KMU Örnekleri	Metin (f)	Görsel (f)	Toplam (f)
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	3Ü1B	-	1	1
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları	-	-	-	-
	El sanatları gelenegi	1Ü3B, 3Ü2B	-	4	4
SKM	Taşınmaz kültürel miras	1Ü3B, 3Ü2B, 5Ü2B, 6Ü1B	4	5	9
	Taşınır kültürel Miras	3Ü1B, 3Ü2B, 5Ü4B	4	8	12
	Toplam		11	18	29

Tablo 3 incelendiğinde ders kitabında beş farklı kültürel miras unsur çeşidine yer verildiği belirlenmiştir. Ders kitabında dört farklı ünite de 29 kültürel miras unsuru belirlenmiştir. Bunlardan en fazla SKM (f=21) yer alırken SOKÜM (f=8) yer verilmiştir. Somut kültürel miras unsur çeşidinde ise taşınır kültürel miras (f=12) en fazla kültürel miras unsuru olup daha sonra taşınmaz kültürel mirasa (f=9) yer verilmiştir. Ders kitabında gösteri sanatları ve doğa evrenle ilgili bilgi uygulamalarına ise yer verilmemiştir. İlgili kültürel miras unsurlarına ders kitaplarında en fazla görsel (f=18) olarak yer verilirken metin içerisinde (f=11) belirtilmiştir. Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer verilen kültürel mirasa ilişkin örnek aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. MEB'e ait 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında SKM örneği (Akter, Arslan ve Şimşek, 2022)

Tablo 4.
Özel yayınevine ait ortaokul 5. sınıf ders kitabındaki kültürel mirasa dair bulgular

	KMU	KMU Örnekleri	Metin (f)	Görsel (f)	Toplam (f)
SOKÜM	Sözlü gelenekler, anlatımlar	-	-	-	-
	Gösteri sanatları	-	-	-	-
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	-	-	-	-
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları	2ÜD	1	-	1
	El sanatları geleneği	-	-	-	-
SKM	Taşınmaz kültürel miras	-	-	-	-
	Taşınır kültürel miras	-	-	-	-
Toplam			1	-	1

Tablo 4 incelendiğinde ders kitabı içerisinde sadece SOKÜM başlığı altında doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları (f=1) kültürel miras unsuruna yer verildiği belirlenmiştir. Kültürel miras unsurlarına sadece bir üniteye yer verildiği belirlenmiştir. İlgili kültürel unsur ders kitabında metin içerisinde belirtilmiştir. Ders kitabında yer verilen kültürel mirasa ilişkin örnek Şekil 2’de verilmiştir.

3. Çiçekli bitkilerde kök, gövde, yaprak ve çiçek gibi organlar bulunur. Yaprığın görevi besin üretmek, terleme ve solunum yapmaktır.

Emel Hanım, sarma yapmak için bahçelerinde bulunan üzüm bitkisinin yapraklarının bir kısmını toplamıştır.

Yaprakları toplanan üzüm bitkisiyle ilgili besin üretme, solunum ve terleme olayları için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

	Solunum	Terleme	Besin Üretme
A)	Artar	Artar	Artar
B)	Azalır	Azalır	Azalır
C)	Artar	Azalır	Artar
D)	Azalır	Artar	Azalır



Şekil 2. Özel yayınevine ait 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında SOKÜM örneği (Sınav, 2018)

**Ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan bulgular**

Ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarına ilişkin bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5.

MEB'e ait ortaokul 6. sınıf ders kitabındaki kültürel mirasa dair bulgular

	KMU	KMU Örnekleri	Metin (f)	Görsel (f)	Toplam (f)
SOKÜM	Sözlü gelenekler, anlatımlar	2Ü1B, 2Ü3B, 3Ü2B, 4Ü2B, 6Ü2B	8	-	8
	Gösteri sanatları	-	-	-	-
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	-	-	-	-
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları	-	-	-	-
SKM	El sanatları geleneği	1Ü2B, 3Ü2B, 6Ü2B	-	3	3
	Taşınmaz kültürel miras	1Ü2B, 2Ü3B, 4Ü4B, 5Ü3B, 5Ü4B, 6Ü2B, 6Ü3B	18	10	28
	Taşınır kültürel miras	1Ü2B, 3Ü2B, 4Ü4B, 5Ü2B	8	5	13
Toplam			34	18	52

Tablo 5 incelendiğinde ders kitabında dört farklı kültürel miras unsuruna yer verilmiştir. Ders kitabında altı üniteye 52 unsur belirlenmiştir. Bunlardan en fazla SKM (f=41), SOKÜM (f=11) yer verilmiştir. SKM unsurlarından ise taşınmaz kültürel miras (f=28) en fazla yer alırken daha sonra taşınır kültürel mirasa (f=13) yer verilmiştir. Ders kitabında gösteri sanatları ve doğa evrenle ilgili bilgi uygulamalarına ve toplumsal uygulamalara ise rastlanılmamıştır. İlgili kültürel miras unsurları en fazla metin (f=34) içerisinde görsel (f=13) olarak ders kitabında belirtilmiştir. Ders kitabında yer verilen kültürel mirasa ilişkin örnek aşağıda verilmiştir.

DESTEK VE HAREKET SİSTEMİ

"Birlikten kuvvet doğar." atasözü vücudumuzdaki kasların çalışma sistemini çok güzel özetlemektedir. Basit bir hareketi gerçekleştirmek için bile kaslar ve kemikler birlikte çalışır. Madeni bir parayı elimizde tutmamızı veya 5 kg ağırlığındaki bir çantayı kaldırmamızı sağlayan güç, kaslarımız ve kemiklerimizle etkileşimiyle ortaya çıkar. Kaslarımızın nasıl çalıştığını görmek ve hissetmek için aşağıdaki "Sıra Sizde" etkinliğini yapınız.

Şekil 3. MEB'e ait 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında SOKÜM örneği (Demirçalı ve Alkan, 2022)

Özdemir, E. (2024). Kültürel miras unsurları bağlamında fen bilimleri ders kitaplarına bir bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 579-605.

DOI. 10.51460/baebd.1448315

Tablo 6.

Özel yayınevine ait ortaokul 6. sınıf ders kitabındaki kültürel mirasa dair bulgular

	KMU	KMU Örnekleri	Metin (f)	Görsel (f)	Toplam (f)
SOKÜM	Sözlü gelenekler, anlatımlar	-	-	-	-
	Gösteri sanatları	-	-	-	-
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	-	-	-	-
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları	-	-	-	-
	El sanatları geleneği	-	-	-	-
SKM	Taşınmaz kültürel miras	2Ü3B, 4Ü4B, 6Ü3B	8	6	14
	Taşınır kültürel miras	-	-	-	-
Toplam			8	6	14

Tablo 6 incelendiğinde ders kitabında sadece SKM başlığı altında taşınmaz kültürel miras (f=14) unsuruna yer verildiği belirlenmiştir. Kültürel miras unsurlarının ders kitabında üç üniteye yer almıştır. İlgili kültürel unsurlar en fazla metin (f=8) içerisinde daha sonra görsel (f=6) olarak ders kitabında belirtilmiştir. İlgili ders kitabında yer verilen kültürel mirasa ilişkin örnek Şekil 4'te verilmiştir.



Aspendos Antik Tiyatro - Antalya



Süleymaniye Camii - İstanbul

Şekil 4. Özel yayınevine ait 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında SKM örnekleri (Çiğdem, Minoğlu Balçık ve Karaca, 2018)



Ortaokul 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan bulgular

Ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarına ilişkin bulgular Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7.

MEB'e ait ortaokul 7. sınıf ders kitabındaki kültürel mirasa dair bulgular

	KMU	KMU Örnekleri	Metin (f)	Görsel (f)	Toplam (f)
SOKÜM	Sözlü gelenekler, anlatımlar	-	-	-	-
	Gösteri sanatları	-	-	-	-
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler	7Ü1B	2	1	3
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları	-	-	-	-
SKM	El sanatları geleneği	1Ü1B	-	1	1
	Taşınmaz kültürel miras	1Ü1B	1	-	1
	Taşınır kültürel miras	1Ü1B	2	-	2
Toplam			5	2	7

Tablo 7 incelendiğinde ders kitabında toplumsal uygulamalar, el sanatları geleneği, taşınmaz ve taşınır kültürel miras olmak üzere dört farklı kültürel miras unsurunun yer aldığı belirlenmiştir. Ders kitabında yer alan iki üniteye yedi kültürel miras unsuru belirlenmiştir. Bunlardan en fazla SOKÜM (f=4) yer alırken SKM (f=3) yer verilmiştir. Genele bakıldığında ise toplumsal uygulamalar (f=3) en fazla kültürel miras unsuru olurken sözlü gelenekler anlatımlar, gösteri sanatları ve doğa evrenle ilgili bilgi uygulamalarına ise rastlanılmamıştır. İlgili kültürel miras unsurlarına ders kitaplarında en fazla metin içerisinde (f=5) olarak yer verilirken görsel (f=2) olarak belirtilmiştir. Ders kitabında yer verilen kültürel mirasa ilişkin örnek Şekil 5'de verilmiştir.



Cami mahyası

Şekil 5. MEB'e ait 7. sınıf fen bilimleri ders kitabında SOKÜM örneği (Akdemir ve Çetin-Atasoy, 2022)



Tablo 8.

Özel yayınevine ait ortaokul 7. sınıf ders kitabındaki kültürel mirasa dair bulgular

	KMU	KMU Örnekleri	Metin (f)	Görsel (f)	Toplam (f)
SOKÜM	Sözlü gelenekler, anlatımlar	-	-	-	-
	Gösteri sanatları	-	-	-	-
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	-	-	-	-
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamaları	-	-	-	-
	El sanatları Gelenegi	1Ü1B	-	1	1
SKM	Taşınmaz kültürel miras	1Ü1B, 4Ü1B	2	2	4
	Taşınır kültürel miras	1Ü2B	1	1	2
Toplam			3	4	7

Tablo 8 incelendiğinde ders kitabında el sanatları gelenegi, taşınmaz ve taşınır kültürel miras olmak üzere üç farklı kültürel miras unsuruna yer verilmiştir. Ders kitabında iki üniteye yedi unsur belirlenmiştir. Bunlardan en fazla SKM (f=6) yer alırken SOKÜM (f=1) yer verilmiştir. Ders kitabında en fazla taşınmaz kültürel mirasa (f=4) yer verilmiştir. Sözlü gelenekler ve anlatımlar, gösteri sanatları, doğa evrenle ilgili bilgi uygulamalarına ve toplumsal uygulamalara ise rastlanılmamıştır. İlgili kültürel miras unsurlarına ders kitaplarında en fazla görsel içerisinde (f=4) olarak yer verilirken metin içerisinde (f=3) belirtilmiştir. İlgili ders kitabında yer verilen kültürel mirasa ilişkin örnek Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Özel yayınevine ait 7. Sınıf fen bilimleri ders kitabında SKM örneği (Gezer, 2018)

Ortaokul 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan bulgular

Ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarına ilişkin bulgular Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9.

Özel yayınevine ait ortaokul 8. Sınıf ders kitabındaki kültürel mirasa dair bulgular (Yiğit, 2022)

	KMU	KMU Örnekleri	Metin (f)	Görsel (f)	Toplam (f)
SOKÜM	Sözlü gelenekler, anlatımlar	5Ü1B	1	-	1
	Gösteri sanatları	-	-	-	-
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	-	-	-	-
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	-	-	-	-
	El sanatları gelenegi	-	-	-	-
SKM	Taşınmaz kültürel miras	-	-	-	-
	Taşınır kültürel miras	5Ü1B	-	3	3
Toplam			1	3	4

Tablo 9 incelendiğinde ders kitabında sadece sözlü gelenekler anlatımlar ve taşınır kültürel miras olmak üzere iki farklı kültürel miras unsuruna yer verildiği belirlenmiştir. Ders kitabında sadece bir üniteye dört kültürel miras unsuru belirlenmiştir. Bunlardan en fazla SKM (f=3) yer alırken SOKÜM (f=1) yer verilmiştir. Ders kitabında en fazla taşınır kültürel mirasa (f=3) yer verilmiş olup sözlü geleneklere ve anlatımlara (f=1) yer verilmiştir. İlgili kültürel miras unsurlarına ders kitaplarında en fazla görsel içerisinde (f=3) olarak yer verilirken metin içerisinde (f=1) belirtilmiştir. Ders kitabında bulunan kültürel mirasa ilişkin örnek aşağıda sunulmuştur.



Şekil 7. Özel yayınevine ait 8. Sınıf fen bilimleri ders kitabında SKM ve SOKÜM örneği (Yiğit, 2022)

Tablo 10.

Özel yayınevine ait ortaokul 8. Sınıf ders kitabındaki kültürel mirasa dair bulgular (Yancı, 2018)

KMU	KMU Örnekleri	Metin (f)	Görsel (f)	Toplam (f)	
SOKÜM	Sözlü gelenekler, anlatımlar	-	-	-	
	Gösteri sanatları	-	-	-	
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	-	-	-	
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	-	-	-	
	El sanatları gelenegi	-	-	-	
SKM	Taşınmaz kültürel miras	1Ü2B	1	2	3
	Taşınır kültürel miras	1Ü2B	1	3	4
Toplam			2	5	7

Tablo 10 incelendiğinde ders kitabında sadece taşınır ve taşınmaz kültürel miras olmak üzere iki farklı kültürel miras unsur çeşidine yer verildiği belirlenmiştir. Ders kitabında sadece bir üniteye yedi kültürel miras unsuru belirlenmiştir. Ders kitabında en fazla SKM (f=7) yer alırken bunlardan taşınır kültürel mirasa (f=4) en fazla yer alırken taşınmaz kültürel miras (f=3) olarak yer verilmiştir. İlgili kültürel miras unsurlarına ders kitaplarında en fazla görsel içerisinde (f=5) olarak yer verilirken metin içerisinde (f=2) belirtilmiştir. İlgili ders kitabında yer verilen kültürel mirasa ilişkin örnek Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Özel yayınevine ait 8. sınıf fen bilimleri ders kitabında SKM örneği (Yancı, 2018)



Sonuç ve Tartışma

Ortaokul ders kitaplarında bulunan kültürel miras unsurlarının analizi amacıyla yapılan araştırma sonucunda farklı kültürel başlıklar altında kültürel miras unsurlarına yer verildiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda sekiz fen bilimleri ders kitabında 121 kültürel miras unsuru tespit edilmiştir. Ders kitaplarında SOKÜM çeşitlerinden sözlü gelenekler ve anlatımlar, toplumsal uygulamalara, doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamalarına, el sanatları geleneğine yer verilirken gösteri sanatlarına dair herhangi bir kültürel miras unsuru belirlenememiştir. SKM ile ilgili ise taşınmaz ve taşınır kültürel miras unsurlarına yer verildiği tespit edilmiştir.

MEB'e ait 5. sınıf FBKD en fazla taşınır kültürel miras unsurlarına yer verilirken özel yayınevine ait ders kitabında ise en fazla doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamalarına yer verilmiştir. MEB'e ait 6. sınıf FBKD en fazla taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verilirken özel yayınevine ait FBKD yine en fazla taşınmaz kültürel miras unsurları bulunmaktadır. MEB'e ait 7. sınıf FBKD en fazla toplumsal uygulamalara yer verilirken özel yayınevine ait FBKD en fazla taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verilmiştir. Özel yayınevlerine ait iki 8. sınıf FBKD tamamında en fazla taşınır kültürel miras unsurlarına yer verildiği belirlenmiştir. Genel olarak kültürel miras unsurları açısından baktığımızda ise 5. sınıf FBKD tamamında sadece gösteri sanatlarına; 6. sınıf FBKD gösteri sanatları, toplumsal uygulamalara, doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamalarına; 7. sınıf FBKD gösteri sanatlarına, sözlü gelenekler ve anlatımlara, doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamalarına; 8. sınıf FBKD ise gösteri sanatları, doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamalarına, el sanatlarına yer verilmemiştir.

Kültürel miras unsurları en fazla 6. sınıf daha sonra 5. sınıf ders kitabında yerini almıştır. 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında ise 5 ve 6. sınıf ders kitaplarına göre daha az kültürel miras unsuru tespit edilmiştir. Kültürel miras unsurları aynı kademedeki farklı yayınevlerine ait ders kitapları açısından incelendiğinde ise MEB'e ait 5 ve 6. sınıf ders kitaplarında aynı kademedeki özel yayınevlerinin ders kitaplarına göre daha fazla kültürel miras unsuru yer almaktadır. Ancak bu durum 7. sınıf ders kitapları için geçerli değildir. Çünkü 7. sınıfta aynı kademedeki farklı yayınlara ait ders kitaplarında birbirine yakın sayıda kültürel miras unsuru yer almaktadır. Bu eksenle MEB'e ait 5 ve 6. sınıflarda kültürel miras unsurlarına daha fazla önem vererek ders kitaplarında ilgili öğelerin yerini aldığı söylenebilir. Ders kitaplarında kültürel unsurların bulunması kültürel mirası aktarmada eğitimin önemli bir misyon üstlenmesinden kaynaklanmaktadır (Gretta, 2001; Selanik-Ay ve Korkmaz, 2017; Türkyılmaz, 2013). Fakat kültürle ilgili unsurlar genellikle sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirmekte ve bu konuda araştırmalar yapılmaktadır. Ancak konunun sadece bir derse indirgenmesi doğru olmayıp, eğitimin bir bütün olarak kültür miras öğelerine dikkat çekmede ve gelecek nesillere aktarılmasında etkili olduğu yadsınmamalıdır. (Güvendi, 2021). Bu doğrultuda İngilizce (Ulum ve Bada, 2016), Türkçe (Güfta ve Kan, 2011), Müzik (Özkan-Köse ve Yüksel, 2019) ders kitaplarına yönelik araştırmalar yapılmasına rağmen ortaokul fen bilimleri ders kitaplarına yönelik çalışma yapılmamasının bir sebebinin fen bilimleri dersinin kültür ekseninden ziyade daha çok bilimsel konuların gölgesinde kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Kotluk, 2018). Diğer taraftan kültürel miras bağlamında 5 ve 6. sınıflarda açık bir şekilde kültürel öğelere daha fazla yer verilmesinin sebebi olarak ortaokul kademesinin ilk yıllarında kültürel mirasın önemine ilişkin öğrencilerde farkındalık oluşturulup sonrasında ise pekiştirilmesi amacıyla kaynaklı olabilir. Ayrıca 7 ve 8. sınıflarda fen bilimleri



dersinde kazanım ve konu sayısındaki artış sebebiyle kültürel miras unsurlarının daha az yer alması bu durumun nedeni olabilir (Özdemir, 2023).

Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının içerdikleri ilgili öğelerden somut kültürel miras öğelerinin daha fazla yer aldığı somut olmayan kültürel miras öğelerinin ise sınırlı sayıda ders kitaplarında yer aldığı belirlenmiştir. Kılcan ve Akbaba (2013) yaptığı araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılık değeri hakkında bilişsel düzeyde bilgiye sahip olduklarını ancak katılımcıların somut kültürel mirasa ilişkin örneklemeler yaptıklarını, soyut kültürel mirasa ilişkin benzetmelerinde eksiklikler bulunduğunu belirtmektedirler. Benzer bir araştırmada ise Gürdoğan-Bayır ve Çengelci-Köse (2019) de ortaokul öğrencilerinin kültürel mirası; önceki dönemlere ait tarihi, kültürel ve doğal eserler şeklinde tanımladıklarını belirtmektedirler. Somut kültürel unsurların ders kitaplarında daha fazla olması öğrencilerin kültürel mirası öğrenmeleri ve fark etmeleri konusunda önemlidir. Öğrenciler kültürel eserleri önemli birer bilgi kaynağı olarak kabul etmektedir (Yeşilbursa, 2013). Ayrıca öğrencilerin kültürel miras öğelerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde kültürel eserlerin etkisinin fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Curtis ve Seymour, 2004). Ders kitaplarında somut kültürel öğeler daha yoğun yer alsa da somut olmayan kültürel miras unsurları ihmal edilmemelidir. Kültürel mirasların derslerle bağlantılı olarak verilmesi önemli olup Wilhelm (2004) ders kitaplarının tüm kültürel unsurları kapsayacak şekilde daha dengeli verilmesi gerekmektedir (Yıldız ve Ceran, 2020). Ancak bu noktada fen bilimleri dersinde somut olmayan kültürel öğelerine daha az yer verilmesinin ana nedeni ilgili kültürel unsur içerikleri ile fen bilimleri dersi kazanımları ve konuları arasında doğrudan bağlantı kurulamamış olmasından kaynaklı olabilir.

Kültürel miras unsur çeşitleri sırasıyla MEB yayınlarına ait 5, 6 ve 7. sınıf ders kitapları içerisinde en fazla yer almıştır. Özel yayınevlerine ait tüm ders kitaplarında ise kültürel miras çeşitlerine daha az yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca somut olmayan kültürel miras çeşitlerinden gösteri sanatlarına dair fen bilimleri ders kitabında herhangi bir unsur yer almamıştır. Bu sonuç ortaokul Türkçe ders kitaplarında SOKÜM kapsamında incelenmesi sonucunda yeterince yer verilmediğini ve bu durumun ciddi bir eksiklik olduğunu belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Akcaoğlu, 2017; Demir, 2014; Güven, 2018; Morali ve Öner, 2019; Okur ve Keskin, 2013). Somut olmayan kültürel miras unsurlarına ders kitapları aracılığı ile önem verilerek öğrencilerin kültürel öğeleri içselleştirmelerine olanak sağlanabilir. Kasapoğlu-Akyol (2016) ders kitaplarında somut olmayan kültürel mirasa öğrencilerin ilgisini çekerek daha kalıcı öğrenebilmeleri için nitelikli metinler ve etkinliklerin kullanılabileceğini ifade etmektedir. Diğer taraftan ders kitaplarında yer verilmeyen kültürel öğeler her ne kadar fen bilimleri dersi konu kapsamı olarak bağlantısı sınırlı olduğu görülse de fen bilimleri konu kazanımları doğrultusunda sadece görseller aracılığıyla öğrencilerin dikkati çekilerek farkındalık oluşturulabilir.

Ders kitaplarında üniteler arasında kültürel miras unsurlarının dağılımının MEB yayınlarına ait sırasıyla 6 ve 5. sınıf fen bilimleri ders kitabında daha düzenli olduğu belirlenmiştir. Diğer ders kitaplarında ise kültürel miras unsurlarının üniteler arasındaki dağılımının düzenli ve sistemli olmadığı tespit edilmiştir. Ders kitapları aracılığıyla kültürel miras unsurlarının öğrencilere aktarılmasının etkili yöntemi, ilgili unsurların ders kitabının tamamına eşit dağılım olacak şekilde sunulmasıdır (Hunter, 1988). Kültürel açıdan zengin toplumlarda, kültürel unsurların ders konuları arasında bağlantılar kurarak ilişkilendirilmesi kültürel mirasın sürdürülebilirliği açısından önem teşkil etmektedir (Öztürk, Güngör ve Ogelman, 2021). Nitekim farklı yaş ve öğrenim düzeyindeki öğrenciler



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 579-605.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 579-605.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tarafından da kültürel mirasın; geçmişten geleceğe aktarılması elzem olan, insanlığın ortak değeri bulunan ve ona yol gösteren, kültürü yansıtan bir kavram olarak algılandığı görülmektedir (Köroğlu, Yıldırım ve Avcıkurt, 2018; Öztürk ve ark., 2021). Kafadar (2021) yaptığı çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin kültürel mirasın atalardan miras kalması, geçmiş olayları öğrenmeyi sağlaması, eskileri anmak ve unutmamak için kültürümüzün, tarihimizin, geleceğimizin bekası sebebiyle korunmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

Ders kitaplarında kültürel miras unsurlarının verilmiş biçimi açısından kültürel öğelerin 65'i metin içerisinde, 56'sı görsel olarak yer almıştır. Bu sonuç, fen bilimleri ders kitaplarında bilgi sunumlarının en çok metinlerle yapıldığı; daha sonra ise görsellerin kullanıldığını vurgulayan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Kurnaz, Ezberci Çevik ve Bayri, 2016; Pektaş ve Kurnaz, 2013). Diğer taraftan ders kitaplarında farklı gösterim türlerinin kullanılması, öğrencilerin konuyu anlamalarına ve pekiştirme yapmalarına olanak sağlayarak analiz yapabilme becerilerinin geliştirilmesinde katkısı olmaktadır (Kurnaz, 2013).

MEB'e ait 5. sınıf ders kitabında kültürel miras unsurları en fazla görsel biçimde bulunurken 6. sınıf ders kitabında ise metin içerisinde gösterim en fazla olmuştur. 7 ve 8. sınıf tüm ders kitaplarında ise gösterim biçimlerine sınırlı sayıda yer verilmiştir. Fen bilimleri ders kitabının dördünde kültürel miras unsurları en fazla görsel şekilde verilirken diğer dört ders kitabında ise metin içerisinde gösterim en fazla olmuştur. Aynı kademede farklı ders kitaplarında ise sadece 8. sınıf ders kitaplarının tamamında görsel unsurlar fazlayken diğer ders kitaplarının kendi aralarında bir tutarlılık bulunamamıştır. Ders kitaplarında görsel ve metin kullanımının sınıf kademesi arttıkça azaldığı görülmüştür. Bu durumun ders kitaplarının içerdiği kültürel öğelerin nicelik olarak da ciddi olarak azalmasında etkili olduğu düşünülebilir. Ders kitaplarında görsel unsurların kullanımı önemlidir. Görsel unsurlar, öğrencide ilgili kavramın soyutluktan kurtarılmasını ve süreçlerin anlamlandırılmasını sağlamaktadır (Dursun ve Eşgi; 2008). Bu doğrultuda ders kitaplarının tamamında görsellerin yaygın şekilde kullanılarak kültürel öğelere dikkat çekilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalarda ders kitaplarında etkili ve planlı kullanılan görsellerin öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir (Kabapınar, 2003; Özay ve Hasenekoğlu, 2007). Diğer taraftan görsel unsurların iletişim aracı ekseninde yazılı materyallere kıyasla daha fazla evrensel nitelikte olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilgiye erişme noktasındaki becerisi ders kitabındaki görsel zenginlikle ilişkilidir (Şahin, 2014).

Öneriler

Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer verilen kültürel miras öğeleri nicelik olarak birbirleriyle uyumlu olmalıdır. Bu sayede ders kitapları arasındaki bütünlük sağlanabilir. 7 ve 8. sınıf ders kitapları bünyesinde daha fazla kültürel miras unsurlarına ağırlık verilmelidir. Kültürel miras unsurları bağlamında kültürel öğelerin tüm çeşitleri ders kitabının tüm ünitelerini kapsayacak şekilde fen bilimleri kazanımlara uygun olarak örneklendirilmelidir. Bunun için belirtke tabloları hazırlanarak ders kitaplarındaki dağılımları ve çeşitleri daha düzenli planlanabilir. Kültürel miras unsurlarının nicelik ve çeşit olarak gerek üniteler arasında gerekse ders kitapları arasında sistemli ve bütüncül bir şekilde verilmesine dikkat edilmelidir. Ders kitaplarında çok az yer bulan somut olmayan kültürel miras unsurlarına daha fazla ağırlık verilmelidir. Somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarına Özdemir, E. (2024). Kültürel miras unsurları bağlamında fen bilimleri ders kitaplarına bir bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 579-605.*
DOI. 10.51460/baebd.1448315



yer verilecek ünite bölümlerin planlamasının dengeli olmasına özen gösterilmelidir. Kültürel öğelerin veriliş biçimi açısından görsel öğelerin öne çıkarılarak daha fazla yer verilmesi öğrencilerin dikkatini çekmede ve bu konuda farkındalık oluşturmada fayda sağlayacaktır. Kültürel miras öğelerinin belirtilmesinde görsel kullanımının ders kitabının kültürel öğe bakımından zenginleşmesine katkısı olacaktır. Ders kitabında örneklenilecek kültürel miras unsurlarının ülkemize ait kültürel öğelerden oluşmasına dikkat edilmelidir. Özel yayınevlerinin kültürel miras unsurlarına yönelik ders kitaplarında örneklemeleri daha fazla olmalıdır. Ders kitabı seçim komisyonunda bulunan eğitimcilerin aynı kademede farklı yayınevlerine ait ders kitaplarını birbirleriyle kıyaslayarak uyumlarını gözetmesi gerekmektedir.

Yazarların makaleye katkı oranları

Bu çalışma tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar beyanı

Yazar araştırmanın yazımı ve yayını ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Destek beyanı

Bu çalışma hiçbir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Etik beyanı

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş ve toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "*Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulunun*" hiçbir sorumluluğu yoktur, tüm sorumluluk yazara aittir. Ayrıca bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 579-605.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 579-605.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Ahmad, Y. (2006). The scope and definition of heritage: From tangible to intangible. *International Journal of Heritage Studies*, 12(3), 292-300. <https://doi.org/10.1080/13527250600604639>
- Akcaoğlu, C. (2017). *Somut olmayan kültürel miras ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Akdemir, E. ve Çetin-Atasoy, D. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aksoy, A. ve Enlil, Z. (2012). *Kültürel miras yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Anadolu Üniversitesi.
- Akter, S., Arslan, H. B. ve Şimşek, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Akyüz, Y. (2016). Eğitimin kültür ve uygarlıkları geliştirme ve yeni nesillere aktarma işlevi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1133657>
- Alkış, S. ve Oğuzoğlu, Y. (2005). İlköğretim öğrencilerinin tarihi çevre bilgisinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 23-46.
- Arslanoğlu, İ. (2000). Kültür ve medeniyet kavramları. *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 15, 243-255.
- Asatekin, N. G. (2004). *Kültür ve doğa varlıklarımız: neyi, niçin, nasıl korumalıyız?* TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü.
- Batmaz, O. ve Yurtbakan, E. (2023). İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.37217/tebd.1115153>
- Bayır, Ö. G. ve Köse, T. Ç. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1827-1840. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3393>
- Baylak, H. M., Şimşek, A. ve Küçükklıç, A. (2023). Coğrafya ders kitaplarının kültürel miras olarak değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 54-69.
- Bouchenaki, M. (2003). *The interdependency of the tangible and intangible cultural heritage*. ICOMOS 14th General Assembly and Scientific Symposium'da sunulmuş bildiri, Victoria Falls, Zimbabwe.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bülbül, H. (2016). Müze ile eğitim yoluyla ortaokul öğrencilerinde kültürel miras bilinci oluşturma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 681-694.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Copeland, T. (2004). *Heritage and education: A European perspective*. The Hague Forum 2004'de sunulmuş bildiri, The Hague, Netherlands. <https://docplayer.net/22783082-The-hague-forum-2004.html>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Corbishley, M. (2000). Living heritage. *History Today*, 50(8), 36-37. <https://doi.org/10.1017/S1551929500059460>
- Curtis, R., & Seymour, C. (2004). Louisiana heritage education program and heritage in the classroom: children's attitudes toward cultural heritage. *Journal of Social Studies Research*, 28(2), 20-24.
- Çağırkan, B., Bilek, G., & Telli, H. (2021). The perception of leisure time and concrete historical and cultural heritage awareness among university students. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(3), 914-922.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve politika*. Gündoğan.
- Çelikpazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Çevirme, H. (2018). Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının kültürel işlevi. *Turkish Studies*, 13(23), 37-52. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14273>
- Özdemir, E. (2024). Kültürel miras unsurları bağlamında fen bilimleri ders kitaplarına bir bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 579-605.
DOI. 10.51460/baedb.1448315



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 579-605.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 579-605.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Çiğdem C., Minoğlu-Balçık, G. ve Karaca, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Sevgi.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research project*. How to Books Ltd.
- Demir, D. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarının kültürel içeriği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 53-61.
- Demirçalı, S. ve Alkan, B. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 6. sınıf ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demirezen, S. ve Aktaş, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 413-434. <https://doi.org/10.35675/befdergi.699782>
- Dönmez, C. ve Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 425-442.
- Dursun, F. ve Eşgi, N. (2008). 4 ve 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 21-34.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. Sage.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2008). *Understanding and managing organizational behavior* (5. b.). Prentice Hall.
- Gerçek, F. (1999). *Türk müzeciliği*. TC Kültür Bakanlığı.
- Gezer, İ. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 7. sınıf ders kitabı*. Aydın.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An Introduction* (4th ed.). Pearson.
- Gretta, K. N. (2001). *A critical analysis of multicultural education with special reference to the values issue in the South African context* [Yüksek lisans tezi]. University of South Africa.
- Güfta, H. ve Kan, M. (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256.
- Gülden, B. (2019). *Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gürdoğan-Bayır, Ö. ve Çengelci-Köse, T. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1827-1840. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3393>
- Güven, A. Z. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretimi kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının yeri ve kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 369-378. <https://doi.org/10.18033/ijla.3867>
- Güvendi, M. F. (2021). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 9-37. <https://doi.org/10.34234/ded.895236>
- Hakkoymaz, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının gözünden ilköğretim Türkçe derslerinde somut olmayan kültürel mirasın aktarımı. *Temel Eğitim*, 3(2), 15-25. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.2.2>
- Halaç, H. H. ve Demir, İ. (2017). Toplumsal hafızamız kültürel mirasımız. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 1441-1445. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1993>
- Hereduc, A. (2005). *Heritage in the classroom: A practical manual for teachers*. <https://www.hereduc.net/hereduc>
- Hunter, K. (1988). *Heritage education in the social studies*. Information Analysis.
- Ito, N. (2003). *Intangible cultural heritage involved in tangible cultural heritage*. ICOMOS 14th General Assembly and Scientific Symposium'da sunulmuş bildiri, Victoria Falls, Zimbabwe.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- Kabapınar, F. (2003). Oluşturmacı anlayışı yansıtması açısından Türk ve İngiliz fen bilgisi kitaplarındaki görsel öğeler. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119-126.
- Kafadar, T. (2021). Cultural heritage in social studies curriculum and cultural heritage awareness of middle school students. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 260-274. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.332.16>
- Özdemir, E. (2024). Kültürel miras unsurları bağlamında fen bilimleri ders kitaplarına bir bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 579-605.
DOI. 10.51460/baebd.1448315



- Kasapoğlu-Akyol, P. (2016). Somut olmayan kültürel mirasın örgün eğitime uygulanması: Ağ araştırması (webquest) örneği. *Millî Folklor*, 28(111), 125-146.
- Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kültürel mirasa duyarlılık değerine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. *Journal of World of Turks*, 5(3), 113-137.
- Koşar, H. (2022). *EtnoSTEM yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin kültürel farkındalıklarına, 21. yüzyıl becerilerine ve fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kotluk, N. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Köroğlu, Ö., Yıldırım, H. U. ve Avcıkurt, C. (2018). Kültürel miras kavramına ilişkin algıların metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1), 98-113.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconception and recommendations. *Human Communication Research*, 30, 411-33. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Kurnaz, M. A. (2013). Investigation of the student teachers' skills of transition between multiple representations about pressure. *International Journal of Academic Research Part B*, 5(1), 66-71. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-1/B.12>
- Kurnaz, M. A., Çevik, E. E. ve Bayri, N. G. (2016). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki gösterim türleri arası geçişlerin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(3), 31-47.
- Lederman, N. G. (2004). Syntax of nature of science within inquiry and science instruction. L. B. Flick & N. G. Lederman (Ed.), *Scientific inquiry and nature of science* içinde (s. 301-317). Kluwer Academic Publishers.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Basım Evi.
- MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2021, 14 Ekim). *Resmi gazete* (Sayı: 31628). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeli.pdf
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129. <https://doi.org/10.16916/aded.609340>
- Moralı, G. ve Öner, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies - Language and Literature*, 14(3), 1345-1357. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- NRC. (2013). *Next generation science standards: for states, by states*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18290>
- Nuzzaci, A. (2020). The right of children to use cultural heritage as a cultural right. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 574-599. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.84042>
- Oğuz, M. Ö. (2013). Terim olarak somut olmayan kültürel miras. *Millî Folklor*, 25(100), 5-13.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. Sage.
- Özay, E. ve Hasenekoğlu, İ. (2007). Lise-3 biyoloji ders kitaplarındaki görsel sunumla gözlemlenen bazı sorunlar. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 80-91.
- Özbaş, M. ve Çulha-Özbaş, B. (2022). Ortaokul sosyal bilgiler öğretim programına ve ders kitaplarına yansıyan somut olmayan kültürel miras unsurları. *Diyalektolog*, 31, 75-98. <https://doi.org/10.29228/diyalektolog.66983>
- Özdemir, E. (2023). Fen bilimleri ders kitaplarının içerdiği kök değerler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 504-528. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1211295>
- Özgat-Tatan, O. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği (A1-A2 düzeyi)* [Yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Özdemir, E. (2024). Kültürel miras unsurları bağlamında fen bilimleri ders kitaplarına bir bakış. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 579-605.
DOI. 10.51460/baedb.1448315



- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: ilköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1)*, 1124-1141.
- Özkan-Köse, P. ve Yüksel, A. L. (2019). 5, 6, 7 ve 8. sınıf müzik ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras öğeleri bakımından incelenmesi. *Art-e Sanat Dergisi, 12*, 125-149. <https://doi.org/10.21602/sduarte.627129>
- Özlem, D. (2008). *Felsefe ve doğa bilimleri*. Notos Kitap.
- Öztürk, H. M., Güngör, H. ve Ogelman, H. G. (2021). Okul öncesi dönemde kültürel miras eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Denizli ili örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi, 5(1)*, 175-203. <https://doi.org/10.32572/guntad.878268>
- Pehlivan, A. (2015). *Açık ve örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğelerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Pehlivan, A. ve Kolaç, E. (2016). Açık-örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Turkish Studies, 11(19)*, 655-670. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.10095>
- Pektaş, M. ve Kurnaz, M. A. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmede kavram haritası kullanım durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 9(1)*, 1-10.
- Sağ, Ç. ve Ünal, F. (2019). Öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4)*, 1550-1560. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-519901>
- Sarıtaş, D. (2019). Bilimin sosyo-kültürel doğası bağlamında fen bilimleri öğretmenlerinin yerli ve yabancı bilim insanları hakkındaki bilgilerinin karşılaştırılması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 9(2)*, 720-735.
- Sarıtaş, D. (2020). Güncel fen bilimleri öğretim programının bilim-kültür-bilim tarihi ilişkisi açısından incelenmesi ve uygun bir ilişki için kuramsal öneriler. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 3(1)*, 28-38.
- Schulz, R. (1990). Bridging the gap between teaching and learning: a critical look at foreign language textbooks. S. Magnan (Ed.), *Challenges in the 1990s for college foreign language programs* içinde (s. 167-182). Heinle/American Association of University Supervisors & Coordinators.
- Selanik-Ay, T. ve Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında "Küçük Hezarfen" çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2)*, 49-62.
- Sidekli, S. ve Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi, 5*, 20-38.
- Sınav, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 5. sınıf ders kitabı*. SDR Dikey.
- Sülün, A. ve Balkı, N. (2008). Türkiye'de fen ve teknoloji eğitimi ve kültür. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(1)*, 85-98.
- Şahin, M. (2014). Sosyal Bilimler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1)*, 31-46.
- Taşdemir, M. (2018). *Ortaokul altıncı sınıf sosyal bilgiler ders kitabı metninin kültürel mirasa duyarlılık değeri açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781849209724>
- Tuncel, G. ve Altuntaş, B. (2020). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras algısı: Göstergebilimsel bir analiz. *International Journal of Field Education, 6(1)*, 123-140. <https://doi.org/10.32570/ijofe.731122>
- Türker, A. ve Çelik, İ. (2012). Somut olmayan kültürel miras unsurlarının turistik ürün olarak geliştirilmesine yönelik alternatif öneriler. *Yeni Fikir Dergisi, 4(9)*, 86-98.
- Türker, M. Z. (1994). Gençlik ve milli kültür. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 289-291.
- Türkyılmaz, D. (2013). Somut olmayan kültürel miras çalışmaları bağlamında TÜRKSOY bölgesel seminerlerine ilişkin bir değerlendirme. *Milli Folklor Dergisi, 100*, 40-49.
- Ulum, Ö. G., & Bada, E. (2016). Cultural elements in EFL course books. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(1)*, 15-26. <https://doi.org/10.21547/jss.256738>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 579-605.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 579-605.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Ulusoy, H. (2015). Av turizminin kırsal turizm açısından kırsal kalkınma üzerindeki etkisinin irdelenmesi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2, 74-80.
- Ulusoy, K. (2009). Sosyal Bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının işlenişinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler e-Dergisi*, 18, 1-26.
- Ulusoy, K. (2011). Türk toplum hayatında yaşatılan kahve ve kahvehane kültürü (bir sözlü kültür ve sosyal çevre eğitimi çalışması). *Milli Folklor*, 23(89), 159-169.
- UNESCO. (2003). Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi. <https://www.unesco.org.tr/Pages/209/181>
- Yancı, M. V. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8. sınıf ders kitabı*. SDR Dikey.
- Yeşilbursa, C. C. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 405-420.
- Yeşilbursa, C. C., & Uslu, S. (2014). The comparison of Turkish and American preservice social studies teachers' attitudes toward heritage education. *Turkish Studies*, 9(8), 879-891. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7148>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Seçkin.
- Yıldız, D. ve Ceran, D. (2020). 5. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 44, 295-308. <https://doi.org/10.21497/sefad.845421>
- Yıldız, D. ve Ceran, D. (2021). 6. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 51, 321-337. <https://doi.org/10.21563/sutad.984797>
- Yılmaz, L. (2020). Mersin'de somut kültürel miras bilinci ve koruma üzerine bir değerlendirme. *Amisos*, 5(8), 156-177.
- Yılmaz, S. (2023). İlkokul öğrencilerinin kültürel mirasa duyarlılıklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 451-510. <https://doi.org/10.29299/kefad.1225890>
- Yiğit, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8. sınıf ders kitabı*. Adım Adım Matbaa.




Türkiye’de Doğrudan Öğretim Yönteminin Kullanıldığı Araştırmaların İncelenmesi

Examination of Studies Using Direct Instruction Method in Turkey

Sayfa | 606

Serdar SÖNMEZ , Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, serdar.sonmez@gop.edu.tr

Mihriban SÖNMEZ , Öğr. Gör., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, mihribansonmezz@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 26 Şubat 2024
Kabul tarihi - Accepted: 25 Nisan 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Öz. Özel gereksinimli bireylerin eğitsel gereksinimlerinin karşılanması ve zaman maliyet açısından etkili uygulamaların kullanılması son derece önemli görülmektedir. Bu uygulamalar arasında yer alan doğrudan öğretim yöntemine ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilen uygulamaların betimlenmesi, öğretmen ve uygulamacılara yol göstermesi açısından son derece önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında özel gereksinimli bireylerle yürütülmüş ve bağımsız değişken olarak doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı tek denekli araştırmaların, katılımcı özellikleri, hedef beceri, yöntem, araştırma modeli, veri analizi, araştırma türü, çalışmanın yürütüldüğü ortam ve etkililik değişkenleri açısından incelemektir. Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar elektronik ortamda taranmış, ulaşılan çalışmalar ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve ölçütleri karşılayan 43 çalışmanın betimsel analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ulaşılan çalışmalarda daha çok zihin yetersizliği olan bireylerin katılımcı olarak yer aldığı, bireylerin çoğunun 7-11 yaşları arasında olduğu, çalışmaların çoğunda doğrudan öğretim yönteminin tek başına kullanıldığı, uygulamaların daha çok okul ortamında yürütüldüğü, araştırmaların bağımlı değişkenlerini büyük oranda akademik becerilerin oluşturduğu ve doğrudan öğretim yönteminin tüm çalışmalarda etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaların çoğunda tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modelinin ve grafiksel analizin kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları incelenen değişkenler ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Doğrudan öğretim yöntemi, tek denekli araştırma, özel gereksinimli birey.

Abstract. The fulfillment of educational needs of individuals with special needs and the use of effective practices in terms of time and cost are considered extremely important. Describing the applications related to the direct instruction method in Turkey is crucial in guiding teachers and practitioners. In this context, the aim of the research is to examine single-subject studies conducted with individuals with special needs in Turkey between 2000 and 2023, where the direct instruction method is used as an independent variable. The examination covers participant characteristics, method, target skills, research model, data analysis, research type, the environment where the study was conducted, and effectiveness variables. The studies included in the research were scanned electronically, the accessed studies were examined in detail, and a descriptive analysis was conducted on 43 studies meeting the criteria. As a result of the research, it was found that most of the studies included individuals with intellectual disabilities as participants, the majority of individuals were between the ages of 7-11, the direct instruction method was used alone in most studies, the applications were mostly carried out in a school environment, and the dependent variables of the research were largely academic skills, and the direct instruction method was effective in all studies. Additionally, it was found that in most of the studies, multiple baseline model, one of the single-subject research models, and graphical analysis were used. The research findings were discussed and recommendations were made in light of the examined variables.

Keywords: Direct instruction method, single-subject research, individual with special needs.



Extended Abstract

Introduction. Determining the teaching methods and techniques to be used in the teaching process is very important in terms of providing efficiency in terms of time and cost by selecting effective practices. In addition, it is important to describe the methods used in the teaching process of individuals with special needs, to share the results obtained from effective practices, and to prevent the destructive effects of ineffective practices on individuals with special needs. Different institutions and organizations have focused on sufficient number and high quality research on the promised effects of the methods used in the teaching process of individuals with special needs. They examined these studies in the light of certain criteria and categorized them as evidence-based practices, promising practices and practices without evidence-based. In the results of the new research conducted to identify evidence-based practices, it is seen that the direct instruction method is among the evidence-based practices. The direct teaching method, which is among the evidence-based practices, is a method that enables the student to perform the analyzed content independently by analyzing the content by dividing it into small steps, determining, organizing and systematically withdrawing the clues to be used, and giving feedback to the student. It is thought that it is important for both teachers and researchers to review the studies conducted with the direct instruction method, which has been used effectively in the field of special education for a long time, and to address them from a holistic perspective. It is thought that revealing in which types of disabilities and in which skills the studies carried out resulted in effective results will provide ease of use for teachers, and it will also facilitate researchers in terms of revealing in which areas more studies are needed. In this direction, this review study was conducted to review the studies conducted with direct instruction method and to obtain an overview of its use in the field of special education. In this study, it is aimed to examine the participant characteristics, method, target skill, research model, data analysis, research model, data analysis, research type, the environment in which the study was conducted and the effectiveness of single-subject studies conducted with individuals with special needs between 2000 and 2023 in Turkey and whose independent variable is direct instruction method.

Method. Within the scope of the study, studies conducted with direct instruction method in the field of special education were examined using descriptive analysis. In order to access the documents, Google, Google Scholar search engine, the National Thesis Center website of the Council of Higher Education were scanned, and manual scans were made from the references of the studies. As a result of the search, a total of 65 studies were reached. The studies were examined independently by the researchers according to the inclusion and exclusion criteria. Forty-three of the studies that met the inclusion and exclusion criteria were included in the study. Reliability studies were conducted in the process of determining the suitability of the studies for inclusion and exclusion criteria and in the descriptive analysis process. At both stages, the researchers coded the studies independently of each other. Reliability calculations were performed using the formula "Inter-coder agreement / Inter-coder agreement + Inter-coder disagreement X 100". The reliability of all studies for inclusion and exclusion criteria was found 100%. The reliability of the descriptive analysis was calculated as 98%, and the two researchers discussed the points where they disagreed one by one and reached a consensus.

Results. It is seen that the total number of participants of the studies is 134. 83 (61.94%) of the participants are male and 44 (32.84%) are female. It is seen that almost half (f:66) of the participants



are between the ages of 7-11, 48 (35.82%) are between the ages of 12-18, and more than half (f:80) are diagnosed with intellectual disability. In 19 (44.19%) of the studies, the direct instruction method was used alone, while in 24 (55.81%) it was used with different presentations, strategies and techniques. It is seen that the target skills to be taught in 38 (88.37%) studies are academic skills. The target skills to be acquired in the studies examined are social skills in two studies (4.65%), leisure skills in two studies (4.65%) and business skills in one study (2.33%). As for academic skills, it is seen that mathematics and science subjects are studied the most. It is seen that in 35 of the studies (81.40%), the multiple probe design was used among the single-subject research models, in six (13.95%) an adapted alternating treatment design was used, and in the other two studies, one of the studies used the alternating treatment design and the other one used the parallel treatment design. It is seen that graphical analysis was used in 42 of the studies (98%), and effect size data analysis was used together with graphical analysis in one study (2%). It is seen that 21 of the studies (52%) are thesis and 22 (49%) are article. 27 of the studies (62.79%) were conducted in a school environment, 11 (25.58%) were conducted in a rehabilitation center, two (4.65%) were conducted in a home environment, and one study (2.33%) was conducted in both school environments. It is seen that it was conducted in both rehabilitation centers and one study (2.33%) was conducted in the child development and application center. It was concluded that the direct teaching method was effective in 36 of the studies (84%). In some studies, the direct instruction method was compared with other teaching methods, and it was seen that both methods were effective in five studies (11%). In two of the studies (5%), it was observed that one teaching method was more effective than the other.

Discussion and conclusion. Participants, 85.07% of them (n:114), consist of individuals with special needs in the 7-18 age school range. Based on this finding of the research, it is considered that individuals with special needs require skills beyond the school age, and research should be conducted on the direct instruction method for the instruction of these skills. Studies across the board indicate that the direct instruction method is effective both on its own and when used in conjunction with other presentations, strategies, and techniques. Several reasons specific to the method can be listed for its effectiveness. These include breaking down instructional content into small steps for analysis, determining appropriate cues for the student and instructional content, systematically withdrawing cues as the student independently performs the target skill. The teacher being present with the student at every stage of the teaching process, providing feedback, and conducting daily and weekly reviews contribute to the effective outcome of instruction. Although the direct instruction method may be perceived as a method only for teaching academic skills, results obtained from a limited number of studies have shown its effectiveness in teaching social skills (n:2), leisure skills (n:2), and job skills (n:1). Considering the findings from the studies, it is observed that academic skill studies are predominantly focused on mathematics and science subjects. It is believed that conducting studies in fields other than these academic areas would contribute to the literature. It is also recognized that functional academic skills, including reading and writing skills, which are prerequisites for teaching mathematics and science subjects to students with special needs, are important for future years in terms of career, employment, and independent living. Examining the research environment, it is noted that the conducted studies take place in various settings, ranging from school, rehabilitation center, home, both school and rehabilitation center, to child development and application center environments. In two studies, the setting is not specified. Specifying the settings where the research is conducted is deemed highly important for the replication of similar studies under the same

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 606-632.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 606-632.
Derleme Makale / Review Paper



conditions. In 84% of the studies (n:36), it is concluded that the direct instruction method is effective. Some studies compare the direct instruction method with other teaching methods, and both methods are found to be effective in 11% of the studies (n:5)



Giriş

Toplumunu oluşturan bireyler birbirinden farklı birçok özelliğe sahiptirler. Bu farklılıklar bireysel özellikler olarak ifade edilmekte ve bazı bireylerin hem günlük yaşamında hem de eğitiminde çeşitli önlemler almayı gerekli kılmaktadır. Bireysel özellikleri bakımında farklılıkları olan bu bireylere özel gereksinimli bireyler denmektedir (Akçamete, 2009). Özel gereksinimli birey çeşitli nedenlerle bireysel, gelişimsel ya da eğitsel açıdan akranlarından anlamlı farklılıkları olan bireyler olarak ifade edilmektedir. Yaşamları boyunca bireysel, sosyal ve eğitsel açıdan desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bireylerin akranları ile aynı eğitim ortamlarında eğitim alması ve toplumla bütünleşebilmesi için özel önlemler alınmaktadır (Özsoy vd., 1988). Eğitim ortamlarında her birey için bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmakta, uzun ve kısa dönemli amaçlar belirlenmekte, sunulacak destek hizmetlerin neler olduğu, kimler tarafından, ne kadar sürede sağlanacağı, öğretim ve değerlendirmede hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı belirlenmekte ve eğitim ortamları düzenlenmektedir (ÖEHY, 2018). Sağlanan hizmetler arasında öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve sistematik olarak uygulanmasının ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Öğretim sürecinde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi, etkili uygulamaların seçilerek zaman ve maliyet açısından verimlilik sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin betimlenmesi, etkili uygulamalardan elde edilen sonuçlarının paylaşılması, etkili olmayan uygulamaların ise özel gereksinimli bireyler üzerindeki yıkıcı etkilerini engellemek adına önemli görülmektedir (Cook vd., 2008; Tekin İftar, 2018). Farklı kurum ve kuruluşlar vaat ettiği etkiyi gösterdiğine ilişkin yeterli sayıda ve yüksek kalitede araştırmalara odaklanmışlardır. Bu araştırmaları belirli kriterler ışığında inceleyerek bilimsel dayanaklı uygulamalar, umut vaat eden uygulamalar ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamalar şeklinde sınıflandırma yoluna gitmişlerdir. Bir uygulamanın, yöntemin bilimsel dayanaklı olup olmadığına karar verebilmek için farklı araştırmacılar tarafından, hakemli dergilerde yayımlanmış yüksek kalitede ve yeterli sayıda deneysel uygulamanın vaat ettiği etkiyi gösterdiğine dair araştırma bulgusuna ihtiyaç duyulmaktadır (Cook vd., 2009; Kırcaali-İftar, 2007; Kurt, 2012; Tekin İftar, 2018). Bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen yeni araştırma sonuçlarında, doğrudan öğretim yönteminin bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer aldığı görülmektedir (Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020; Wong vd., 2015).

Bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer alan doğrudan öğretim yöntemi, içeriğin küçük adımlara bölünerek analiz edilmesi, kullanılacak ipuçlarının belirlenmesi, düzenlenmesi ve sistematik olarak geri çekilmesi, öğrenciye geri dönütler verilmesi ile öğrencinin analiz edilen içeriği bağımsız olarak gerçekleştirmesini sağlayan bir yöntemdir (Çifci, 2001; Sargent, 1983;1998; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Rosenshine, 2008). Doğrudan öğretim yönteminin uygulama aşamaları; (a) giriş/gereksinim oluşturma (b) sunum/model olma, (c) rehberli uygulamalar (d) bağımsız uygulamalar ve (e) dönüt/günlük, haftalık, aylık tekrarlar ve değerlendirmeler şeklindedir (Alptekin, 2010; Dağseven-Emecen, 2011; Çifci, 2001; Sargent, 1983;1998; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Hunter, 1982; Karabulut, 2020; Karsak, 2018; Rosenshine, 2008). Giriş/gereksinim oluşturma aşamasında hedeflenen becerinin neden önemli olduğu öğrenciye gerekçeleriyle izah edilir, bir diğer ifadeyle dersin amaçları öğrenciye açıklanır. Sunum/model olma aşamasında yeni öğrenilen kavram açıklanır, öğrenciye model olunur ve



öğrencinin model olan uygulamacıyı izlemesi sağlanır. Rehberli uygulamalar aşamasında öğrenci model olunan beceriyi uygular, kavrama ilişkin örnekleri sınıflandırarak belirtir. Bu aşamada öğretmen geri dönütler vererek öğrencinin doğru davranışı/kavramı edinmesine yardımcı olur. Bağımsız uygulamalar aşamasında ise öğrenci beceri ya da kavramı bağımsız olarak uygular. Bu aşamada da öğretmen geri dönütler vererek öğrencinin doğru davranışı/kavramı edinmesine yardımcı olur. Fakat bu aşamada öğretmen öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştiremediği basamakları belirtilerek, belirlenen ölçüte ulaşıncaya değin günlük, haftalık deneme ve yoklama oturumları düzenler (Dağseven-Emecen, 2011; McDaniel vd., 2017; Karabulut, 2020; Karsak, 2018; Rutherford vd., 1998; Rosenshine, 2008; Taras vd., 1988). Doğrudan öğretim yöntemi, bir program doğrultusunda öğrenciye sunulacak ipuçlarının, dönütlerin, pekiştireçlerin belirlendiği, sistematik olarak uygulandığı bir öğretim yöntemidir (Alptekin, 2010; Dağseven-Emecen, 2011; Çifci, 2001; Sargent, 1983;1998; Sucuoğlu ve Çifci, 2001; Hunter, 1982).

Karabulut ve arkadaşları, (2021) Türkiye’de özel gereksinimli bireylere fen konularına ilişkin yapılan araştırmaları gözden geçirmiş, hem nitel hem de nicel araştırmaları dahil ettikleri araştırmalarında fen konularının öğretiminde tek denekli araştırmalarda doğrudan öğretim yönteminin tek başına kullanıldığı araştırmaların yanı sıra diğer değerlendirme teknikleriyle birlikte de kullanıldığını belirtmişlerdir. Diğer bir derleme çalışmasında da doğrudan öğretim yönteminin fen konularının öğretiminde en sık kullanılan yöntem olduğu belirtilmektedir (Türker-Yıldırım, 2022). Ayrıca doğrudan öğretim yönteminin bağımsız olarak ele alındığı betimsel bir çalışmaya rastlanmazken, daha çok belirli konular bağlamında derleme çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir (Karabulut vd., 2021; Türker-Yıldırım, 2022). Uzun süredir özel eğitim alanında etkili olarak kullanılan doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmaların gözden geçirilmesinin ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasının hem öğretmenler hem de araştırmacılar için önemli olduğu düşünülmektedir. Yürütülen çalışmaların hangi yetersizlik türlerinde, hangi becerilerde etkili sonuçlandığını ortaya koymak öğretmenlere kullanım kolaylığı sağlarken, hangi alanlarda daha çok çalışmaya gereksinim olduğunu ortaya koymak açısından da araştırmacılara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda doğrudan öğretim yöntemiyle yürütülen çalışmaların gözden geçirilmesi ve özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılmasına ilişkin genel bir bakış elde edilmesi amacıyla bu derleme çalışması yürütülmüştür.

Amaç

Bu çalışmada Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında özel gereksinimli bireylerle yürütülmüş ve bağımsız değişkeni doğrudan öğretim yöntemi olan tek denekli araştırmaların, katılımcı özellikleri, yöntem, hedef beceri, araştırma modeli veri analiz, araştırma türü, çalışmanın yürütüldüğü ortam ve etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye’de özel eğitim alanında doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı çalışmalarda katılımcı demografik özellikleri nelerdir?
2. Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen doğrudan öğretim yöntemiyle birlikte kullanılan öğretim yöntemleri nelerdir?
3. Türkiye’de özel eğitim alanında doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmalarda hangi becerilerin öğretimi yapılmıştır?



4. Türkiye’de özel eğitim alanında doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmalarda hangi araştırma modelleri kullanılmıştır?
5. Türkiye’de özel eğitim alanında doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmalarda verilerin analizinde hangi analiz türü kullanılmıştır?
6. Türkiye’de özel eğitim alanında doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmaların türleri nelerdir?
7. Türkiye’de özel eğitim alanında doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmalar hangi ortamlarda gerçekleştirilmiştir?
8. Türkiye’de özel eğitim alanında doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmaların etkililik sonuçları nelerdir?

Yöntem

Çalışma kapsamında özel eğitim alanında doğrudan öğretim yöntemiyle yürütülen araştırmalar betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Betimsel analiz; belirli bir konu ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmaların derinlemesine incelenip genel eğilimlerinin belirlenmesidir (Ültay, vd., 2021). Diğer bir ifadeyle araştırmacıların çalışmak istedikleri olgu, olay, konu hakkında elde ettikleri verilerin önceden belirlenmiş temalar ışığında özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren nitel veri analiz yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2012).

Araştırma kapsamına alınan çalışmaları belirleme süreci

Araştırmada 2000-2023 yılları arasında yayımlanmış doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı tek denekli araştırmalar incelenmiştir. Dokümanlara ulaşmak amacı ile Google, Google Akademik arama motoru, Yükseköğretim Kurulu’nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi internet sitesi taranmış, ulaşılan çalışmaların kaynakçalarından elle taramalar yapılmıştır. Tarama yaparken “doğrudan öğretim yöntemi, tek denekli araştırma modeli” sözcüklerinden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışmaların anahtar kelimelerindeki zihin yetersizliği, otizm gibi özel gereksinimli birey gruplarına tek tek bakılmıştır. Yapılan tarama sonucunda toplam 65 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar dahil etme ve dışlama kriterlerine göre araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Ulaşılan çalışmalardan dahil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan 43 tanesi araştırmaya dahil edilmiştir.

Dahil etme ve dışlama ölçütleri

Araştırma kapsamına dahil edilecek çalışmaları belirlemek için bazı ölçütler belirlenmiştir. Araştırma kapsamına dahil edilme ölçütleri olarak tek denekli araştırma modellerinden biri kullanılarak yapılmış olması, özel gereksinimli bireylerle yapılmış olması, Türkçe dilinde yayımlanmış olması, 2000-2023 yılları arasında yayımlanmış olması, bağımsız değişkenin doğrudan öğretim yöntemi olmasıdır. Dışlama ölçütleri olarak; tek denekli araştırma modellerinin dışında bir model kullanılarak yapılmış olması, Türkçe dili dışında bir dille yazılmış olması, incelenen çalışmaların belirlenen yıllar arasında yapılmamış olması ve doğrudan öğretim yönteminin tipik gelişim gösteren çocuklara uygulandığı çalışmalardır.



Güvenirlilik

Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı tek denekli çalışmaların dahil etme ve dışlama ölçütlerine uygunluğunun belirlendiği süreçte ve betimsel analiz sürecinde güvenilirlik çalışması yürütülmüştür. Her iki aşamada da araştırmacılar çalışmaları birbirinden bağımsız olarak kodlamışlardır. Birinci aşamada dahil etme dışlama ölçütlerinde araştırmacının tek denekli araştırma yöntemi olup olmadığını, Türkçe dili kullanılıp kullanılmadığını, çalışmanın özel gereksinimli bireylerle yürütülüp yürütülmediğini, belirtilen yıllar arasında yayımlanıp yayınlanmadığını, bağımsız değişkenin doğrudan öğretim yöntemi olup olmadığını kodlamışlardır. Bu aşamada dahil etme ölçütünü sağlamayan 25 çalışma araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Çalışmaların ikinci aşamasında tüm çalışmalar tek tek katılımcı, öğretim sürecinde kullanılan yöntem, hedef beceri, araştırma modeli, veri analizi, çalışmanın türü ve ortamı, öğretim sürecinde kullanılan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği açısından kodlanmıştır. Güvenirlilik hesaplamaları, “Kodlamacılar arası görüş birliği / Kodlamacılar arası görüş birliği + Kodlamacılar arası görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Hanley, vd., 2003). Tüm çalışmaların dahil etme ve dışlama ölçütleri güvenirliliği %100 olarak bulunmuştur. Betimsel analiz güvenirliliği ise %98 olarak hesaplanmış, iki araştırmacı görüş ayrılığı yaşadıkları noktaları tek tek ele alıp görüş birliğine varmışlardır.

Bulgular

Araştırmada, özel gereksinimli bireylerle doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların katılımcı özelliklerine, yöntemine, hedef becerilere, araştırma modeline, veri analizine, araştırmacının türüne, araştırmacının uygulandığı ortama ve yöntemin etkililiğine ilişkin bulgular Tablo.1’de verilmiştir. Ardından 43 çalışma betimsel olarak ayrıntılı analiz edilmiştir.

Tablo 1.

Özel eğitimde doğrudan öğretim yöntemiyle yapılan araştırmaların özellikleri

Kaynak	Katılımcı özellikleri	Yöntem	Hedef Beceri	Model	Veri Analizi	Türü	Ortam	Etkililik
Kahveci, (2004)	GÖY, 2 E, 1 K	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Zihin Haritası	Akademik	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Bayram, (2006)	GÖY, 3 katılımcı	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Özokçu, (2007)	ZY, 1 E, 2 K 11, 12, 12 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Sosyal	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Çelik, (2009)	ODZY, İY, DS, FY, 3 E, 1 K	Doğrudan Öğretim ve Eş Zamanlı	Akademik	PUM	GA	T	Rehabilitasyon merkezi	Her ikisi de etkili



Kaynak	Katılımcı özellikleri	Yöntem	Hedef Beceri	Model	Veri Analizi	Türü	Ortam	Etkililik
İlik, (2009)	5, 6, 6, 7 yaş	İpucuyla Öğretim	Akademik	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
	ÖG, 2 E, 1 K 14, 15, 15 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi						
Ekergil, (2010)	ZY, 3 E 7, 10, 12 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Kahyaoğlu, (2010)	ZY, 3 E, 3 K 7, 8, 9, 10, 11, 16 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	T	Rehabilitasyon merkezi	Etkili
Türer, (2010)	ODZY, 2 E, 1 K 7, 7, 8 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Sosyal	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Eliçin, Dağseven-Emecen ve Yıkılmış, (2013)	ZY, 2 E, 1 K 4,9,20 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Nokta Belirleme Tekniği	Akademik	ÇY	GA	M	Rehabilitasyon merkezi	Etkili
Akdemir-Doğanay, (2014)	GÖY, 1 E, 2 K 8, 8, 8 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikaye Haritası	Akademik	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Pınar ve Kocabıyık, (2014)	ODZY, 2 E, 1 K 11,13,13 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	M	Rehabilitasyon merkezi	Etkili
Zelyurt, (2015)	HDZY, 2 E, 1 K 10, 11, 11 yaş	Şarkı ve Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	UDUM	GA	T	Okul	Her ikisi de etkili
Eliçin ve Kaya, (2016)	ZY, 3 E 49,52,53 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Serbest Zaman	ÇY	GA	M	Rehabilitasyon merkezi	Etkili
Kahveci, (2017)	ÇYE, 2 E, 1 K 5,5,5 yaş	Doğrudan Öğretim ile Gerçekleştirilen Görsel Kart ve Video	Akademik	UDUM	GA	M	Okul	Video Temelli Öğretim daha etkili



Kaynak	Katılımcı özellikleri	Yöntem	Hedef Beceri	Model	Veri Analizi	Türü	Ortam	Etkililik
Kot, Sönmez ve Yıkılmış, (2017)	ZY, 2 E 7, 9 yaş	Temelli Öğretim Yaklaşımları Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Nokta Belirleme Tekniği ile Sayı Doğrusu Stratejisi	Akademik	DUM	GA	M	Rehabilitasyon merkezi	Her ikisi de etkili
Kot ve Yıkılmış, (2018)	ZY, 2 E, 1 K 9, 13, 13 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Şematik Düzenleyici	Akademik	ÇY	GA	M	Okul	Etkili
Terzioğlu ve Yıkılmış, (2018)	OSB, 3 E 10, 11, 11 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Nokta Belirleme Tekniği	Akademik	ÇY	GA	M	Okul	Etkili
Yozgat, Özbek ve Afacan, (2018)	HDZY, 3 E, 1 K 14, 14, 14, 15 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	M	Okul	Etkili
Evgin, (2019)	ZY, 2 E, 1 K 17,17,18 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	İş	ÇY	GA	M	Okul	Etkili
Çıkılı-Soylu, Dağseven-Emecen ve Yıkılmış, (2019)	ZY, 1 E, 1 K 13,12 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Şematik Düzenleyici	Akademik	UDUM	GA	M	Okul	Her ikisi de etkili
Keşçi, (2019)	ZY, 3 E, 1 K 10, 15, 15, 20 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Kot, (2019)	HDZY, 3 E, 3 K	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan	Akademik	UDUM	GA	T	Okul	Nokta belirleme tekniğini



Kaynak	Katılımcı özellikleri	Yöntem	Hedef Beceri	Model	Veri Analizi	Türü	Ortam	Etkililik
	14, 14, 14, 14, 15, 15 yaş	Nokta Belirleme Tekniğinin Tablet Bilgisayar ve Kağıt-Kalem Sunumları						n tablet bilgisayara sunumu daha etkili
Özlu ve Yıkmiş, (2019)	HDZY, 1 E, 2 K 9, 10, 10 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Sunulan Somut-Yarı Somut-Soyut Öğretim Stratejisi	Akademik	ÇY	GA	M	Okul	Etkili
Tiryaki, (2019)	DS, 4 katılımcı 16, 16, 17, 21 yaş	Doğrudan öğretim ve Eşzamanlı İpucu ile Öğretim	Serbest Zaman	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Yıkmiş ve Özçakır, (2019)	HDZY, 2 E 12, 13 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Kavram Haritası	Akademik	ÇY	GA	M	Okul	Etkili
Albay, (2020)	OSB, 3 E 14, 15, 15 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Somut-Yarı Somut-Soyut öğretim stratejisi	Akademik	ÇY	GA	T	Çocuk Gelişimi Uygulama Merkezi	Etkili
Karabulut, (2020)	HDZY, 4 E 11,11,12,12 yaş	Doğrudan Öğretim Yönteminin Tabletli ve Tabletsiz Sunumu	Akademik	UDUM	GA	T	Okul	Etkili
Tufan, Tiryaki ve Arslantekin, (2020)	HDZY, 2 E, 1 K 9,9,11 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	M	Okul/ Rehabilitasyon merkezi	Etkili



Kaynak	Katılımcı özellikleri	Yöntem	Hedef Beceri	Model	Veri Analizi	Türü	Ortam	Etkililik
Türker ve Tekinarslan, (2020)	HDZY, 1 K 11 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Akademik	UDUM	GA	M	Okul	Her ikisi de etkili
Kartal, (2021)	HDZY, 3 K 14, 14, 15 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	T	Rehabilitasyon merkezi	Etkili
Kaya, (2021)	OSB, 1 K 7 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Somut-Yarı Somut-Soyut öğretim stratejisi	Akademik	ÇY	GA	T	Ev	Etkili
Şafak ve Bilgiç, (2021)	ÇYE, 1 E, 2 K 10, 11, 11 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Şematik Düzenleyici	Akademik	ÇY	GA	M	Rehabilitasyon merkezi	Etkili
Akgün ve Gürsel, (2022)	GY, 2 E, 1 K 9, 10, 10 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	M	Okul	Etkili
Demirtaş, (2022)	ÖG, 2 E, 1 K 9, 9, 10 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA, EB	T	Rehabilitasyon merkezi	Etkili
Erkaraman, Yıkılmış ve Terzioğlu, (2022)	OSB, 3 E 8, 9, 11 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Somut-Yarı Somut-Soyut öğretim stratejisi	Akademik	ÇY	GA	M	Okul	Etkili



Kaynak	Katılımcı özellikleri	Yöntem	Hedef Beceri	Model	Veri Analizi	Türü	Ortam	Etkililik
Oktav ve Yıkılmış, (2022)	HDZY, 1 E, 2 K 7, 7, 10 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Kavram Haritası	Akademik	ÇY	GA	M	Okul	Etkili
Terzioğlu, (2022)	OSB, 1 E, 1 K 6, 7 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programı	Akademik	ÇY	GA	T	Ev	Etkili
Yıldırım ve Yıkılmış, (2022)	ÖG, 3 E, 1 K 9, 9, 10, 10 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Somut-Yarı Somut-Soyut öğretim stratejisi	Akademik	ÇY	GA	M	Rehabilitasyon merkezi	Etkili
Akgün, Karaaslan ve Erdem (2023)	OSB, 2 E, 1 K 8-10 yaş arası	Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Nokta Belirleme Tekniği	Akademik	ÇY	GA	M	-	Etkili
Yılmaz-Yenioğlu ve Sönmez-Kartal, (2023)	HDZY, 2 E, 1 K 8-12 yaş arası	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	M	Rehabilitasyon merkezi	Etkili
Kinasakal (2023)	HDZY, 2 E, 1 K 11, 11, 12 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Önder (2023)	ÖG, 4 E 11, 11, 12, 12 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	T	Okul	Etkili
Taşkın (2023)	ZY, 1 E, 2 K 16, 17, 17 yaş	Doğrudan Öğretim Yöntemi	Akademik	ÇY	GA	T	Okul	Etkili



ZY: Zihinsel Yetersizlik, GY: Gelişimsel Yetersizlik, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, DS: Down Sendromu, FY: Fiziksel Yetersizlik, GÖY: Görme Yetersizliği, ÖG: Öğrenme Güçlüğü, HDZY: Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik, ODZY: Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik, İY: İşitme Yetersizliği, ÇYE: Çoklu Yetersizlik, ÇY: Çoklu Yoklama, DUM: Dönüşümlü Uygulamalar Modeli, PUM: Paralel Uygulamalar Modeli, UDUM: Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli, T: Tez, M: Makale, GA: Grafiksiz Analiz, EB: Etki Büyüklüğü.

Katılımcı özellikleri

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda yer alan katılımcıların yaş, cinsiyet ve tanılarının dağılımına ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
Katılımcıların sahip oldukları yaş, cinsiyet ve tanıların dağılımı

Değişkenler	f	%	
Yaş	4-6	8	5,97
	7-11	66	49,25
	12-18	48	35,82
	19-40	3	2,24
	41-65	3	2,24
	Belirtilmemiş	6	4,48
Cinsiyet	Erkek	83	61,94
	Kız	44	32,84
	Belirtilmemiş	7	5,22
Tanı	Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik	38	28,36
	Zihinsel Yetersizlik	35	26,12
	Otizm Spektrum Bozukluğu	15	11,19
	Öğrenme Güçlüğü	14	10,45
	Görme Yetersizliği	9	6,72
	Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik	7	5,22
	Çoklu Yetersizlik	6	4,48
	Down Sendromu	5	3,73
	Gelişimsel Yetersizlik	3	2,24
	Fiziksel Yetersizlik	1	0,75
	İşitme Yetersizliği	1	0,75

Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen çalışmaların toplam katılımcı sayısının 134 olduğu görülmektedir. Katılımcıların 83'ünü (%61,94) erkek, 44'ünü (%32,84) kız katılımcılar oluşturmaktadır. Fakat bir çalışmada katılımcıların yaşlarının (Kahveci, 2004), bir çalışmada Sönmez, S. ve Sönmez, M. (2024). Türkiye'de doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmaların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 606-632.*



katılımcıların cinsiyetlerinin (Tiryaki, 2019), bir çalışmada ise katılımcıların hem yaşlarının hem de cinsiyetlerinin (Bayram, 2006) net olarak belirtilmediği görülmektedir. Araştırmalarda yer alan katılımcıların neredeyse yarısının (f:66) 7-11 yaş aralığında, 48'inin (%35,82) 12-18 yaş aralığında olduğu, yarısından fazlasının ise zihinsel yetersizlik [f:80, (HDZY, ZY, ODZY)] tanısı aldığı görülmektedir.

Araştırmaların yöntemleri (bağımsız değişkenleri)

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların bağımsız değişkenlerine ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmaların yöntemleri (Bağımsız değişkenleri)

Yöntemler (Bağımsız Değişkenler)	f	%
Doğrudan Öğretim Yöntemi	19	44,19
Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Somut-Yarı Somut-Soyut öğretim stratejisi	5	11,63
Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Nokta Belirleme Tekniği	3	6,98
Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Şematik Düzenleyici	3	6,98
Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Kavram Haritası	2	4,65
Doğrudan öğretim ve Eşzamanlı İpucu ile Öğretim	2	4,65
Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Sesbilgisel Farkındalık Müdahale Programı	1	2,33
Doğrudan Öğretim Yöntemi ile Doğrudan Öğretim Yöntemiyle sunulan Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	1	2,33
Doğrudan Öğretim Yönteminin Tabletli ve Tabletsiz Sunumu	1	2,33
Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Nokta Belirleme Tekniğinin Tablet Bilgisayar ve Kağıt-Kalem Sunumları	1	2,33
Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Nokta Belirleme Tekniği ile Sayı Doğrusu Stratejisi	1	2,33
Doğrudan Öğretim ile Gerçekleştirilen Görsel Kart ve Video Temelli Öğretim Yaklaşımları	1	2,33
Şarkı ve Doğrudan Öğretim Yöntemi	1	2,33
Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikaye Haritası	1	2,33
Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Zihin Haritası	1	2,33

Tablo 3 incelendiğinde doğrudan öğretim yönteminin tek başına ve farklı sunum, strateji ve tekniklerle birlikte kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaların 19'unda (%44,19) doğrudan öğretim yöntemi tek başına kullanılırken 24'ünde (%55,81) farklı sunum, strateji ve teknikler ile birlikte kullanılmıştır.

Araştırmalarda kazandırılması hedeflenen beceriler

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalarda kazandırılması hedeflenen becerilerin dağılımına ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.



Tablo 4.

Araştırmalarda kazandırılması hedeflenen beceriler

Hedef Beceriler	f	%
Akademik Beceri	38	88,37
Sosyal Beceri	2	4,65
Serbest Zaman Becerisi	2	4,65
İş Becerileri	1	2,33

Tablo 4 incelendiğinde 38 (%88,37) araştırmada kazandırılmak istenen hedef becerilerin akademik beceriler olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmalarda kazandırılmak istenen hedef becerileri, iki araştırmada (%4,65) sosyal beceriler, yine iki araştırmada (%4,65) serbest zaman becerileri, bir araştırmada (%2,33) ise iş becerileri oluşturmaktadır. Akademik becerilerde ise en çok matematik ve fen konularının çalışıldığı görülmektedir (Albay, 2020; Eliçin vd., 2013; Erkaraman vd., 2022; Karabulut, 2020; Kaya, 2021; Kot vd., 2017; Kot ve Yıkılmış, 2018; Terzioğlu ve Yıkılmış, 2018; Kot, 2019; Yıldırım ve Yıkılmış, 2022).

Araştırmaların modelleri

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda kullanılan tek denekli araştırma modellerinin dağılımına ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.

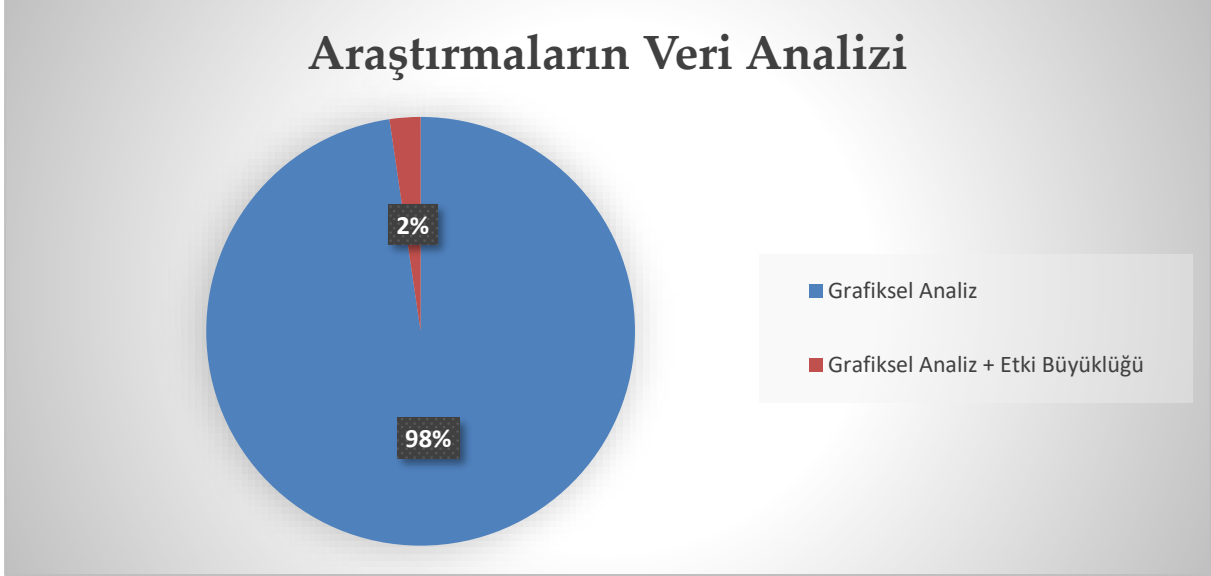
Araştırmaların modelleri

Araştırmaların Modelleri	f	%
Çoklu Yoklama	35	81,40
Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	6	13,95
Dönüşümlü Uygulamalar Modeli	1	2,33
Paralel Uygulamalar Modeli	1	2,33

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaların 35'inde (%81,40) tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modelinin, altısında (%13,95) uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin, diğer iki araştırmada ise birinde dönüşümlü uygulamalar modelinin diğerinde paralel uygulamalar modelinin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmalarda kullanılan veri analizi

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalarda kullanılan veri analizine ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Şekil 1'de yer verilmiştir.

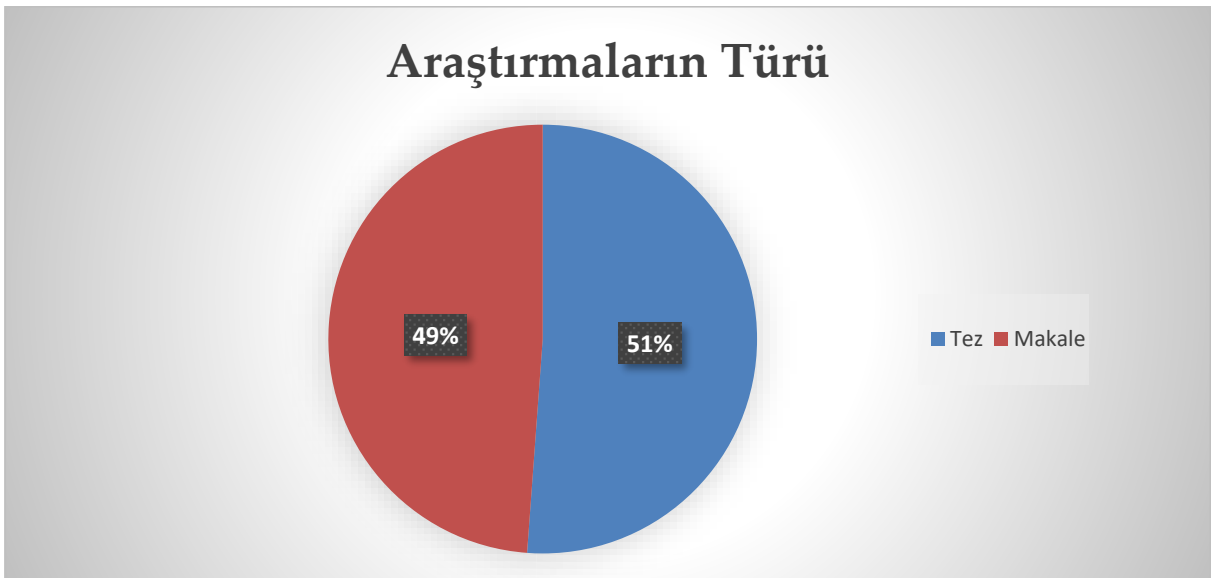


Şekil 1. Araştırmalarda kullanılan veri analizi

Şekil 1 incelendiğinde araştırmaların 42'sinde (%98) grafiksel analizin kullanıldığı, bir çalışmada (%2) ise grafiksel analiz ile birlikte etki büyüklüğü veri analizi kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmaların türü

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların yayın türüne ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Araştırmaların türü



Şekil 2 incelendiğinde ulaşılan araştırmaların 21'inin (%52) tez, 22'sinin de (%49) makale çalışması olduğu görülmektedir.

Araştırmaların yürütüldüğü ortamlar

Sayfa | 624

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmaların yürütüldüğü ortamlara ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

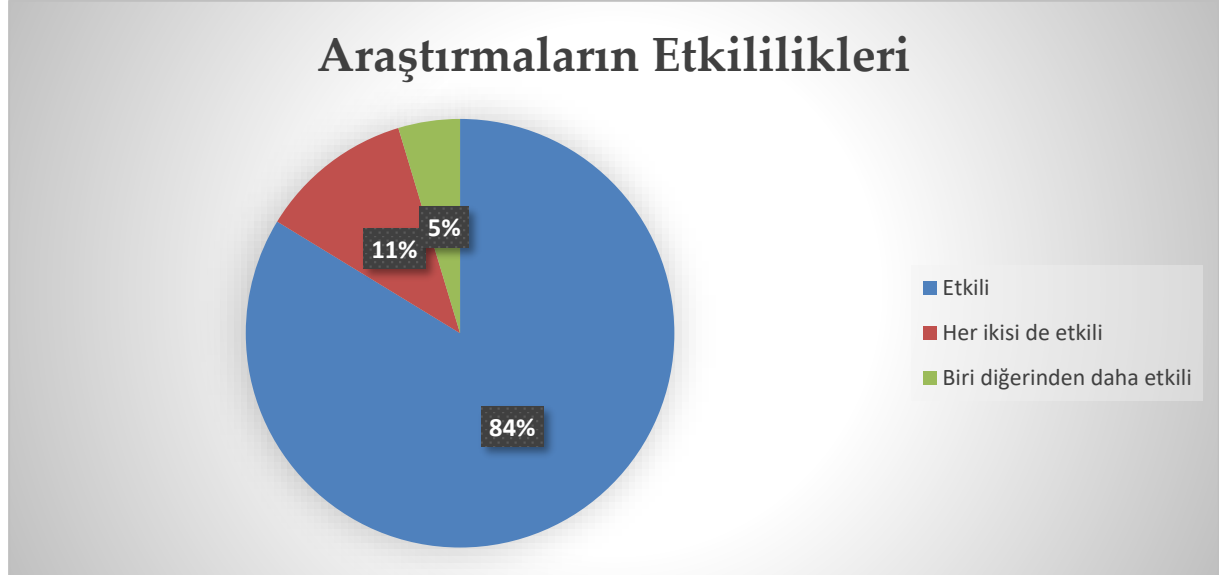
Araştırmaların yürütüldüğü ortamlar

Araştırmaların Yürütüldüğü Ortamlar	f	%
Okul	27	62,79
Rehabilitasyon merkezi	11	25,58
Ev	2	4,65
Okul/ Rehabilitasyon merkezi	1	2,33
Çocuk Gelişimi Uygulama Merkezi	1	2,33
Belirtilmemiş	1	2,33

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaların 27'sinin (%62,79) okul ortamında yürütüldüğü, 11'inin (%25,58) rehabilitasyon merkezinde yürütüldüğü, ikisinin (%4,65) ev ortamında yürütüldüğü, bir çalışmanın (%2,33) hem okul hem de rehabilitasyon merkezinde yürütüldüğü, bir çalışmanın (%2,33) ise çocuk gelişimi ve uygulama merkezinde yürütüldüğü görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen bir araştırmada ise ortamın belirtilmediği (Akgün vd., 2023) görülmektedir.

Araştırmalarda kullanılan yöntemin etkililiği

Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalarda kullanılan yöntemin etkililiğine ilişkin yüzde ve frekans değerlerine Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Araştırmalarda kullanılan yöntemin etkililiği

Şekil 3 incelendiğinde araştırmaların 36'sında (%84) doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda doğrudan öğretim yöntemi ile diğer öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı ve her iki yöntemin de beş araştırmada (%11) etkili olduğu görülmektedir. Araştırmaların ikisinde (%5) ise bir öğretim yönteminin diğerine göre daha etkili olduğu görülmektedir. Kahveci, (2007) doğrudan öğretim ile gerçekleştirilen görsel kart ve video temelli öğretimi karşılaştırdığı çalışmasında doğrudan öğretimin video temelli sunumunun daha etkili olduğunu bulmuştur. Benzer bir çalışmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniğinin tablet bilgisayar ve kalem kağıt sunumlarının karşılaştırıldığı çalışmada doğrudan öğretim yönteminin tablet bilgisayar sunumunun daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Kot, 2019).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2000-2023 yılları arasında Türkiye'de doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı tek denekli araştırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda Google, Google Akademik arama motoru, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi internet sitesi taranmış, toplam 65 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar araştırmacılar tarafından belirlenen dahil etme ve dışlama kriterlerine göre incelenmiş ölçütlerini karşılayan 43 tanesi araştırmaya dahil edilmiştir. Doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı tek denekli araştırmaların, katılımcı özellikleri, hedef beceri, yöntem, araştırma modeli, veri analizi, araştırma türü, çalışmanın yürütüldüğü ortam ve etkililiği incelenmiştir.

Araştırmanın ilk bulgusu, 2000-2023 yılları arasında yürütülen çalışmaların katılımcı özelliklerine (yaş, cinsiyet, tanı ve sayı) ilişkindir. Katılımcıların %85,07'sini (f:114) 7-18 yaş okul çağındaki özel gereksinimli bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkarak özel gereksinimli bireylerin okul çağı sonrasında da gereksinim duyduğu beceriler olduğu, bu becerilerin öğretime yönelik de doğrudan öğretim yönteminin kullanılabilceği araştırmaların yürütülmesi gerektiği



düşünülmektedir. Katılımcıların %61,94'ünü erkek (f:83), %32,84'ünü kız (44) katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %5,22'sini oluşturan 2 araştırmada 7 katılımcının cinsiyetlerine ilişkin bilgilerin eksik olduğu görülmektedir. Horner ve diğerlerinin (2005) tek denekli araştırmaların niteliksel göstergeleri açısından değerlendirildiğinde katılımcı sayısı, yaşı/sınıf düzeyi, cinsiyeti ve tanısının belirtilmiş olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu açıdan incelenen araştırmaların büyük çoğunluğunun bu kriterleri karşıladığı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmaların çoğunda (f:25) katılımcılar zihinsel yetersizlik tanısı almış bireylerdir. Doğrudan öğretim yöntemi ile sınırlı sayıda da olsa otizm spektrum bozukluğu (Erkaraman, vd., 2022; Terzioğlu, 2022), Down sendromu (Çelik, 2009), çoklu yetersizlik (Kahveci, 2017) gibi diğer yetersizlik türlerinden etkilenmiş bireylerle de çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Karabulut vd. (2021)'nin yapmış oldukları araştırma bulgularında da incelenen 25 çalışmanın 12'sinde zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca üstün yetenekli, görme yetersizliği olan, çoklu yetersizliği olan, otizm spektrum bozukluğu olan ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle de çalışıldığı bulgular arasında yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bulgusu doğrudan öğretim yöntemi ve doğrudan öğretim yöntemi ile kullanılan diğer sunum, yöntem, strateji ve tekniklerin neler olduğuna ilişkindir. Araştırmaların %44,19'unda (f:19) doğrudan öğretim yöntemi tek başına kullanılırken, %55,81'inde (f:24) farklı sunum, yöntem, strateji ve teknikler ile kullanıldığı görülmektedir. Karabulut vd. (2021) ve Türker-Yıldırım (2022)'in yapmış oldukları araştırma bulguları, doğrudan öğretim yönteminin hem tek başına hem de farklı yöntemlerle kullanıldığını ortaya koyarak bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Yapılan çalışmaların tümünde doğrudan öğretim yönteminin hem tek başına hem de diğer sunum, strateji ve tekniklerle birlikte kullanıldığında etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Doğrudan öğretim yönteminin etkili olmasında yöntemle özgü birkaç neden sıralanabilir. Öğretimsel içeriğin küçük adımlara bölünerek analiz edilmesi, öğrenci ve öğretimsel içeriğe uygun ipucunun belirlenmesi, ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi ile öğrencinin hedef beceriyi bağımsız olarak yapmasıdır (Rosenshine, 2008). Öğretmenin öğretim sürecinin her aşamasında öğrencinin yanında olması, dönüt vermesi ve günlük, haftalık tekrarlar yapması öğretimin etkili sonuçlanmasına katkısı sağlamaktadır (McDaniel vd., 2017; Karabulut, 2020; Rutherford vd., 1998; Rosenshine, 2008; Taras vd., 1988).

Araştırmanın üçüncü bulgusu çalışmaların hangi beceri alanlarında gerçekleştirildiğine ilişkindir. Araştırmaya dahil edilen 43 çalışmanın %88,37'sinde (f:38) akademik becerilerin hedef beceri olarak yer aldığı görülmektedir. Daha çok akademik becerilerin öğretiminde kullanılması doğrudan öğretim yönteminin sadece akademik becerilerin öğretiminde kullanılabilecek bir yöntem olarak algılanmasına neden olsa da sınırlı sayıda gerçekleştirilmiş çalışmalardan elde edilen sonuçlar sosyal beceri (f:2), serbest zaman becerileri (f:2) ve iş becerilerinin (f:1) öğretiminde de etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Farklı beceri alanlarının öğretimine ilişkin daha çok araştırmaya gereksinim duyulmaktadır. Çalışmalardan elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda akademik beceri çalışmalarının sadece matematik ve fen konularına ait çalışmalardan oluştuğu görülmektedir (Albay, 2020; Eliçin vd., 2013; Erkaraman vd., 2022; Karabulut, 2020; Kaya, 2021; Kot vd., 2017; Kot ve Yıkılmış, 2018; Terzioğlu ve Yıkılmış, 2018; Kot, 2019; Yıldırım ve Yıkılmış, 2022). Bu akademik dalların dışındaki dallarda çalışma yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Akademik becerileri sadece matematik ve fen konuları ile sınırlamanın doğru olmadığı düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler için matematik ve fen konularının öğretiminde de ön koşul olan okuma yazma becerilerinin de olduğu bilinmektedir (Kumaş vd., 2019). Özel gereksinimli öğrenciler için işlevsel akademik



becerilerin seçilmesi, ilerleyen yıllarda meslek, iş ve bağımsız yaşam için son derece önemlidir. (Çolak, 2001).

Araştırmanın dördüncü bulgusu çalışmaların tek denekli araştırma modellerinden hangilerinin kullanıldığına ilişkindir. Çalışmaya dahil edilen araştırmaların %81,40'ında (f:35) tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modelinin, %13,95'inde (f:6) uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinin kullanıldığı, bir araştırmada dönüşümlü uygulamalar modelinin ve bir araştırmada da paralel uygulamalar modelinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmalarda en çok çoklu yoklama modelinin kullanıldığını göstermektedir. Türker-Yıldırım (2022) gerçekleştirdiği derleme çalışmasında, tek denekli araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen sekiz araştırmanın üçünde yoklama evreli çoklu yoklama modelinin, birinde yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Çoklu yoklama modelinde üst üste başlama düzeyi verisi toplanmasına gerek olmaması, öğrencilerin bu sebeple sıkılmadan öğretime devam etmeleri ve uygulamanın kısa sürede tamamlanması modelin tercih edilme sebepleri arasında yer alabilir.

Araştırmalarda kullanılan analiz tekniği incelendiğinde araştırmaların %98'inde (f:42) grafiksel analizin kullanıldığı, %2'sinde (f:1) grafiksel analiz ile birlikte etki büyüklüğü veri analizi kullanıldığı görülmektedir. Tek denekli araştırmalarda alan yazın dikkate alındığında genel olarak grafiksel analiz kullanıldığı görülmekle birlikte son yıllarda deneysel etkinin eğilim ve düzeyini daha net ifade etmek için etki büyüklüğü hesaplamalarının kullanıldığı görülmektedir. Fakat birden çok etki büyüklüğü hesaplamasının olması, bunlardan hangilerinin doğru sonuçlar verdiği gibi konulardan dolayı araştırmacıların sadece grafiksel analizi kullanmayı tercih etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Özel eğitim alanında doğrudan öğretim yöntemi ile yürütülen araştırmaların %52'sinin (f:21) tez, %49'unun (f:22) ise makale olduğu görülmektedir. Makale ve tez çalışmalarında son yıllarda artış olduğu ve çalışmaların çoğunda doğrudan öğretim yönteminin farklı sunum ve stratejilerle birlikte kullanıldığı görülmektedir (Özlü ve Yıkımsı, 2019; Yıkımsı ve Özçakır, 2019; Karabulut, 2020; Türker ve Tekinarslan, 2020; Kaya, 2021; Erkaraman, vd.,2022). Bu durum yönetime verilen önemin artması ve özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma eğitimi ile işlevsel akademik becerilere daha çok gereksinim duyması ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmaların yürütüldüğü ortam bakımından incelendiğinde %62,79'unun (f:27) okul ortamında, %25,58'inin (f:11) rehabilitasyon merkezinde, %4,65'inin (f:2) ev ortamında, %2,33'ünün (f:1) hem okul hem rehabilitasyon merkezinde ve yine %2,33'ünün (f:1) ise çocuk gelişimi ve uygulama merkezinde yürütüldüğü görülmektedir. İncelemeye dahil edilen bir araştırmada ise ortamın belirtilmediği (Akgün vd., 2023) görülmektedir. Araştırmaların yürütüldüğü ortamların belirtilmesi, benzer çalışmaların aynı koşullar altında yinelenmesi açısından son derece önemli görülmektedir (Horner vd.,2005).

Araştırmanın son bulgusu ise doğrudan öğretim yönteminin etkililiğine ilişkindir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların %84'ünde (f:36) doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karabulut vd. (2021)'nin inceledikleri araştırmalarda doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı tüm araştırmaların etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bazı araştırmalarda doğrudan



öğretim yöntemi ile diğer öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı ve her iki yöntemin de araştırmaların %11'inde (f:5) etkili olduğu görülmektedir. Kahveci, (2007) doğrudan öğretim ile gerçekleştirilen görsel kart ve video temelli öğretimi karşılaştırdığı çalışmasında doğrudan öğretimin video temelli sunumunun daha etkili olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Kot, (2019) ise doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniğinin tablet bilgisayar ve kalem kağıt sunumlarının karşılaştırıldığı çalışmada doğrudan öğretim yönteminin tablet bilgisayar sunumunun daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulgu doğrudan öğretim yönteminin etkili olduğunu, teknoloji destekli uygulamalarla birlikte kullanıldığında daha etkili olabileceğini göstermektedir. Türker-Yıldırım (2022) incelediği karşılaştırma araştırmalarda her iki yöntemin de etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma, Türkiye'de doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların betimsel olarak analiz edilmesiyle sınırlıdır. Yapılan çalışma arama motorları ile taranarak, çalışmaların kaynakçaları incelenerek ulaşılabilen çalışmalarla sınırlıdır. İleriki araştırmalarda doğrudan öğretim yönteminin Horner vd., (2005) tarafından önerilen tek denekli araştırma kriterleri ışığında incelenmesi önerilebilir. Ayrıca çalışmaların etki büyüklüğü hesaplanarak kapsamlı bir çalışma yürütülmesi önerilebilir. Yapılan çalışmaların bulguları göz önüne alındığında doğrudan öğretim yönteminin daha çok zihin yetersizliği olan bireylerle çalışıldığı görülmektedir. Yöntemin farklı yetersizlikten etkilenmiş bireylerle de yapılması gerektiği düşünülmektedir. Yine çalışmalarda okul çağındaki bireylerin katılımcıların çoğunluğunu oluşturduğu ve daha çok akademik becerilerin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. İleriki çalışmalarda okul çağı sonrasındaki bireyler için işlevsel olan iş- meslek ve sosyal becerilerinin öğretimine ilişkin çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.



Kaynakça

- Albay, C. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere çarpma işleminin öğretiminde bilgisayar destekli GeoGebra yazılımıyla sunulan somut-yarı somut-soyut (CRA) öğretim stratejisinin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alptekin, S. (2010). Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması, sürdürmesi, genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimli olan öğrenciler. G. Akçamete (Ed.), Genel eğitim kurumlarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, içinde (s. 31-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akdemir-Doğanay, Ç. (2014). Görme engelli çocuklarda öykü anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akgün, S. K., Karaaslan, Ö., & Erdem, H. Ş. (2023). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere çarpma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (65), 260-287. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1110195>
- Akgün, Ö., & Gürsel, O. (2022). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle işlevsel matematik becerilerinin öğretiminin etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 23(3), 507-535. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.763670>
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence based practices in special education: some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, (44)2,69–75 <https://doi.org/10.1177/1053451208321452>
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional children*, 75(3), 365-383. <https://doi.org/10.1177/001440290907500306>
- Çifci, İ. (2001). Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, A. (2001). Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bayram, H. (2006). Az gören öğrencilere uyarlanmış doğrudan öğretim yaklaşımı kullanılarak kendini gözlemlenme yoluyla sözlü problem çözme öğretiminin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, S. (2009). Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çıkkılı-Soylu, D., Dağseven-Emecen, D. ve Yıkılmış, A. (2019). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen konularının öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi ile şematik düzenleyiciyle öğretim yönteminin karşılaştırılması. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9, 1–25.
- Dağseven-Emecen, D. (2011). Zihin engellilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1403-1420.
- Demirtaş, Ç. P. (2022). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük çözümleme becerilerini desteklemeye yönelik sözcük çözümleme müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 606-632.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 606-632.
Derleme Makale / Review Paper

- Ekergil, İ. (2000). Zihin engelli çocuklara zıtlık kavramlarını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Eliçin, Ö., Dağseven Emecen, D., ve Yıkılmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkinliği. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37, 118-136. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/386/2559>
- Eliçin, Ö., & Kaya, A. (2016). Zihinsel yetersizliği olan yetişkin bireylere doğrudan öğretim yöntemi ile tablet bilgisayarda oyun oynama becerisinin kazandırılması. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 33(2), 1-19. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/29693/365709>
- Erkaraman, H. K., Yıkılmış, A., & Terzioğlu, N. K. (2022). Otizmlili öğrencilere basamak değerinin öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 480-499. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1100487>
- Evgin, Ç. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/usakead/issue/45560/480032>
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., ve Mccord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: a review. Journal of Applied Behavior Analysis, 36(2), 147-185. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-147>.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S.; Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. Journal of autism and developmental disorders, 1-20.
- Hunter, M. C. (1982). Mastery teaching (pp. 63-72). El Segundo, CA: Tip Publications.
- İlik, Ş. Ş. (2009). Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kahyaoğlu, F. (2010). Zihin engelli bireylere ikişerli ve üçerli atlayarak sayma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kahveci, G. (2017). Çoklu yetersizliklerde doğrudan öğretim ile gerçekleştirilen görsel kart ve video temelli öğretim yaklaşımlarının renk öğretiminde karşılaştırmalı etkililiği. Electronic Turkish Studies, 12(23), 133-150. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12195>.
- Kahveci, G. (2004). Az görenlerde zihin haritası yöntemi ile özet çıkarmanın okuduğunu anlamaya etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabulut, A. H. (2020). Zihin yetersizliği olan öğrencilere fen konularının kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin tabletlili ve tabletsiz sunumunun karşılaştırılması. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karabulut, H. A., Uçar, A. S. ve Uçar, K. (2021). Türkiye’de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 62-85.
- Karsak, H. G. (2018). Doğrudan öğretim yöntemine genel bir bakış [An overview of direct instruction method]. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 5(3), 77-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/40903/494006>
- Kartal, D. (2021). Zihin engelli öğrencilere güneş sistemi ünitesinin öğretimine yönelik sunulan tablet bilgisayar uygulamasının etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kaya, S. (2021). Genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilere matematik becerileri öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sönmez, S. ve Sönmez, M. (2024). Türkiye’de doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı araştırmaların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(1), 606-632.*
DOI. 10.51460/baebd.1443511



- Keşci, Z. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kot, M., Sönmez, S., ve Yıkılmış, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere toplama işlemi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniği ile sayı doğrusu stratejisinin karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18(02), 253-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.323011>.
- Kot, M., & Yıkılmış, A. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerisinin öğretiminde şemaya dayalı öğretim stratejisinin etkisi. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2), 335-358. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.107>
- Kot, M. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilere çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniğinin farklı sunumlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kumaş, Ö. A., Dada, Ş. D., & Yıkılmış, A. (2019). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 542-554.
- McDaniel, S. C., Bruhn, A. L., & Troughton, L. (2017). A brief social skills intervention to reduce challenging classroom behavior. *Journal of Behavioral Education*, 26, 53-74.
- Oktav, B., & Yıkılmış, A. (2022). Zihin yetersizliği olan öğrencilere ulaşım türlerine göre taşıtlar konusunun öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(2), 16-34. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0131>
- Özaydın, L., İfter, T. E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9(01), 15-34. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000112
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). T. C. Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmi-gazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Özlu, Ö., & Yıkılmış, A. (2019). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çarpma öğretiminde somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisinin etkililiği. Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 9(1), 195-225. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.125>.
- Özokçu, O. (2007). Birlikte eğitim ortamlarındaki zihin engelli öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1988). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pınar, E. S., & Kocabıyık, D. (2014). Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere örüntü oluşturma becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 14(3), 281- 300.
- Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction. Center on Innovation & Improvement, Lincoln, 1-10.
- Rutherford Jr, R. B., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 354-369.
- Sargent, L. R. (1983). Project SISS: Social Skills Program. Draft.
- Sargent, L. R. (1998). Social skills for school and community: systematic instruction for children and youth with cognitive delays. cec publications, council for exceptional children, CEC Publications.
- Sucuoğlu, B. & Çifci, İ. (2001). Yapamıyor mu? yapmıyor mu? zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri eğitimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şafak, P., & Bilgiç, H. C. (2021). Çoklu yetersizliği olan az gören çocuklara doğrudan öğretimle sunulan şematik düzenleyicinin bir fen konusunun öğretiminde etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22(1), 175-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.629598>




- Taras, M. E., Matson, J. L., & Leary, C. (1988). Training social interpersonal skills in two autistic children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 19(4), 275-280.
- Tekin İftar, E. (2018). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: tarihçe, tanım ve öneriler. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü*, 1-6.
- Terzioğlu, N. K., & Yıkılmış, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere temel çıkarma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-27. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.298939>
- Tiryaki, M. A. (2019). Down sendromlu öğrencilerin el becerilerinin geliştirilmesi temel şekillendirme tekniklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucu ile öğretim yönteminin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tufan, S., Tiryaki, D., & Arslantekin, B., (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere tam saatleri ayırt etme becerisinin öğretiminde doğrudan öğretim modelinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 757-787. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.595152>
- Türer, H., (2010). Zihinsel engelli öğrencilere teşekkür etme ve özür dileme becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türker, Ç., & Tekinarslan, İ. Ç. (2020). Zihin yetersizliği olan öğrenciye fen bilimleri dersinde uygulanan tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin etkililik ve verimliliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 623-643. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-638923>
- Türker-Yıldırım, Ç. (2022). Zihin yetersizliği olan öğrencilere fen öğretimine ilişkin Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-30. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.843449>
- Ültay, E., Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- 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, 1951-1966.
- Yıldırım, H. H., & Yıkılmış, A. (2022). The effectiveness of concrete-representational-abstract instruction strategies in the instruction of fractions to students with learning disabilities. *Online Submission*, 8(3), 92-115. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i3.4363>
- Yılmaz-Yenioğlu, B., & Sönmez-Kartal, M. (2022). Zihin yetersizliği olan çocukların sayı hissini geliştirmede doğrudan öğretim yöntemine dayalı etkinlik paketinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken Görünüm. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.942986>
- Yıkılmış, A., & Özçakır, M. V. (2019). Zihin yetersizliği olan çocuklara hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritasının etkililiği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 71-90. <https://doi.org/10.29029/busbed.523309>.
- Yozgat, A. A., Özbek, N., ve Afacan, Ö. (2018). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere elementlerin isimlerinin doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğretimi. *Researcher: Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 23-39.
- Zelyurt, S. (2015). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hayat bilgisi dersinin şarkı ile ve doğrudan öğretim yöntemiyle sunulmasının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.




Örgütlerde Çalışılan Çatışma Yönetimi Konulu Lisansüstü Tezlerin Sistemik Analizi

Systematic Analysis of Postgraduate Theses on Conflict Management in Organization

Sayfa | 633

Halil İbrahim İŞBİLİCİ , Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 6212521012@izu.edu.tr

Orkun Osman BİLGİVAR , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, osman.bilgivar@izu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 11 Ağustos 2023
Kabul tarihi - Accepted: 26 Nisan 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 633-651.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 633-651.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmanın amacı, eğitim ve öğretim alanında, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olan 2000 ile 2022 yılları arasında yapılmış, çatışma yönetimi konusundaki 95 lisansüstü tezin araştırılmasıdır. Tezler, yayınlandığı yıllara, anahtar kelimelere, yayın yapılan üniversitelere, yöntemlerine, örneklem büyüklüğüne, danışmanların akademik unvanlarına, anabilim dallarına, hazırlandıkları yöntemlere, model aldıkları örnekleme, araştırmaya aldıkları örneklem gruplarına, veri toplama araçlarına göre araştırılmıştır. Araştırma sonucunda üniversitelerde, çatışma yönetimi konusunda 2000 ile 2022 yılları arasında toplam 95 tez çalışması yapıldığı anlaşılmıştır. 22 tez çalışması ile 2014 ve 2015'te en fazla sayıda tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. En az tez çalışması ise bir tez ile 2006 ve 2022 yılları arasında yapılmıştır. Devlet Üniversiteleri ve Vakıf Üniversiteleri nitelik açısından karşılaştırıldığında ise "çatışma yönetimi" konusunda vakıf üniversitelerinin 48 tez çalışması ile 47 tez çalışması yapan Devlet üniversitelerinden daha fazla çalışma yaptıkları görülmektedir. Tezlerin hazırlanmasında nicel yöntemin daha sık tercih edildiği; en az tercih edilen yöntemin ise nitel yöntem olduğu görülmektedir. Tezlerin hazırlanmasında basit tesadüfi örneklemenin daha sık tercih edildiği anlaşılmaktadır. Veri toplama araçlarından ise sıklıkla ölçeklerden yararlanılmıştır. En az seviyede ise grup görüşmesi tekniğinden faydalanılmıştır. Anahtar kelimeler analiz edildiği zaman "öğretmen", "okul" ve "yönetim" kavramları ön plana çıkmaktadır. "Eğitim Yönetimi" konusunda 75 tez ile daha fazla sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma Yönetimi, Betimsel İçerik Analizi, Sistemik derleme

Abstract. The purpose of the research is to examine 95 postgraduate theses on conflict management, made between 2000 and 2022, in the field of education and training, which are open to access at the National Thesis Center of the Council of Higher Education. They were researched according to their academic titles, departments, the methods they prepared, the sampling they used as a model, the sample groups they included in the research, and the data collection tools. A total of 95 theses were conducted at universities on conflict management between 2000 and 2022. It can be seen that the highest number of thesis studies were conducted in 2014 and 2015, with 22 theses. The minimum thesis work was one thesis and was completed between 2006 and 2022. The quantitative method is more frequently preferred in the preparation of theses; it seems that the least preferred method is the qualitative method. It is understood that simple random sampling is more frequently preferred in the preparation of theses. Scales were frequently used as data collection tools. At a minimum, group interviews techniques were used. When the keywords are analyzed, the concepts of "teacher", "school" and "management" come to the fore. It is seen that there are more studies on "Education Management" with 75 theses.

Key Words: Conflict Management, Descriptive Content Analysis, systematic review



Extended Abstract

Introduction. Conflicts occur in all aspects of life: family, work and society, local and global. Therefore, conflict management is a core competency for every individual. People vary greatly in their emotional and behavioral responses to conflict and need to learn how to act effectively in different conflict situations. The person in the conflict process should first be able to evaluate the situation; define its goals and strategy. One should be able to act with wisdom, not anger. Developing cooperative relationships is the most beneficial strategy for successful conflict management, but it is also challenging. Therefore, it is important to build mutual trust and use constructive conflict management strategies. However, conflict management involves more than just the interaction of the conflicting parties. Because third-party interventions represent an essential element of constructive conflict management. It is necessary for a successful conflict management process to consider all parties and processes in the organization in terms of assessing how and at what stage the particular parties intervene in the process (Elgobar et al., 2017:5; DeChurch, & Marks, 2001).

Conflict is a necessity of modern management approach. It is necessary to reveal management skills that will reduce the negative consequences of conflicts and turn conflicts into opportunities. With conflict management, it should be possible to predict what conflicts may arise in an organization, what types of conflicts can be harmful and preventable, what types of conflicts can be beneficial and developable, and measures should be taken accordingly (Şendur, 2006: 4).

It is known that school administrators in Turkey tend to stay away from conflict instead of resolving conflicts. It is known that the most common conflicts in schools usually occur in meetings and teachers' council. In Turkey, administrators generally display antipathic behaviors towards teachers with opposing views. By issuing a report to the teachers who have opposing views, registration penalty, disciplinary punishment, uneven weekly course schedule, deduction from wages, exclusion, etc. they can show behaviors (Sarpkaya, 1996: 27-28).

According to the behavioral approach, conflicts arise from the complex structure of organizations. Conflict is often inevitable. Conflict is not a negative situation as it is thought, on the contrary, it is a catalyst that develops organizations (Robbins, 1994: 22). According to the interactionist approach, conflict is an inevitable phenomenon. If intra-organizational conflicts are not resolved, they may cause larger conflicts and polarization over time. An organization that adopts a peaceful, harmonious and collaborative approach becomes obsolete because it cannot renew itself. The interactionist approach encourages conflict so that the organization can continue to exist (Robbins, 2003; Aydın, 1994: 314). The political approach, on the other hand, does not focus on the good or bad aspects of the conflict, but only on the conflict, tactics and strategies. According to the political view, the important thing is to determine the conflict criterion (Bolman & Deal, 1984: 119) According to the conflict criterion, attention is paid to the functionality of the conflicts rather than being good or bad (Gibson, et al., 1988: 305; Robbins, 1994: 224). According to Açıkalın (1998: 108), conflicts in schools can be resolved through various approaches. Conflicts are inherent in schools, like all organizations. Conflict cannot be abandoned because the greatest ideas arise from the conflict of different ideas.

Method. Postgraduate theses on "conflict management" in the fields of educational sciences and management were examined and methodologically examined in the study. The study was designed as



a systematic review study and the "descriptive analysis technique" was chosen for the research. systematic compilation; It is a pattern used to analyze scientific data and determine whether to generalize. While making a systematic review, first of all, previous studies in the literature related to the researched subject are critically examined, analyzed, evaluated and a research report is created as a result of the research. Descriptive analysis technique is the examination of qualitative and quantitative studies carried out in a determined subject or field. With the descriptive analysis technique, previous studies and data on the subject to be researched can be accessed. The data obtained with the descriptive analysis technique is an important technique in terms of shedding light on the future studies and guiding them. In the research, the desired theses among the postgraduate theses were reached by using the criterion sampling method. The main goal of the criterion sampling method is to prepare a criterion list in advance by the academician, to reach the desired theses in line with this list and to examine these theses (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this context, a general situation assessment was carried out in this study, which aimed to examine thematically and methodologically the postgraduate theses on "conflict management" in Turkey between 2000 and 2022.

Results and recommendations. When the research methods of the theses are examined, it is seen that mostly quantitative research methods are used. When the reasons for this situation are questioned in terms of educational sciences, social scientists; It is understood that this situation is caused by the fact that they benefit from the principles and methods of science. In a quantitative research, it is seen that quantitative research methods are preferred more in postgraduate theses due to the clear standards and measures (Yıldırım and Şimşek: 2018). Total 95 thesis were prepared in Universities about conflict management between 2000 and 2022 in Türkiye. It is noteworthy that in 2008 and 2009 thesis studies were conducted above the general average. Of the 95 theses written between 2000 and 2022, only 4 are doctoral dissertations. The remaining 91 theses consist of master's theses. It is thought that the spread of private universities is effective in the increase of postgraduate publications. It is understood that 87.4% of the theses on conflict management in the field of education and training were carried out according to the quantitative method, 9.5% according to the mixed research method and 3.1% according to the qualitative research method. While 23 postgraduate thesis studies were conducted on conflict management strategies, 20 postgraduate thesis studies were conducted on conflict management styles. It is seen that 5 of the conflict management resolution methods, 4 of the conflict management behavior, 4 of the conflict management style, 3 of the conflict management skills, 1 of the conflict management approaches and 1 of each of the conflict management management studies have been done. As a sub-theme, it is seen that the conflict management issue is mostly studied with a total of 8 graduate theses between the years 2000 and 2022. Both conflict management strategies are followed by the conflict management and conflict management styles of the teachers who have 5 thesis studies. The study management strategies of academicians were investigated with 4 thesis studies. Conflict management strategies for teacher candidates were studied with 2 postgraduate theses. Teacher conflict management reasons a graduate thesis, academician conflict management styles a graduate thesis, prospective teachers conflict management skills a graduate thesis, university students conflict management tendencies a graduate thesis, high school students conflict management behaviors, conflict management skills, conflict management attitude, conflict management strategies were studied with a postgraduate thesis. Qualitative and quantitative studies

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 633-651.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 633-651.
Araştırma Makalesi / Research Paper



that academics can do on conflict management in the coming years; It can provide an important contribution to the literature on conflict management. The use of both qualitative and quantitative research techniques in research will allow to reach important findings about all aspects of the subject. Our suggestions to researchers are that this research should be carried out in different directories and that foreign resources and theses on conflict management should be scanned and examined in academia with all dimensions of the subject, which can inspire new generation academics.



Giriş

Çatışmalar hayatın her alanında çeşitli nedenlerden dolayı görülebilir. Örgütlerde çatışma yönetimi konusu işletme alanını uzun süre ilgilendiren konular arasında yer almıştır ve son yıllarda eğitim yönetiminde merceğine girmiştir. Türkiye’de lisansüstü eğitimi alanında gerçekleştirilen çatışma yönetimi konulu tezlerin toplu incelenmek istenmesinin nedeni ise çatışma ve çatışma yönetimi ile ilgili tezleri metodolojik olarak incelemek, gerekli verilere ulaşmak ve analizlerini yapmak ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Çatışma ve çatışma yönetimi konusunda ilk kez lisans üstü tezler incelendiği için araştırma oldukça önemlidir. Çatışma yönetimi; karmaşık ilişkiler süreci olarak da tanımlanan çatışmaları hasarsız veya en az hasarla atlatabilmek, çatışmaların olumsuz etkilerinden örgütleri koruyabilmek; çatışmaları sağlıklı bir şekilde yönetebilmektir. Başarılı bir çatışma yönetimi için öncelikle işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmek en faydalı stratejidir ancak bu aynı zamanda zorlayıcı bir durumdur. Bu nedenle, karşılıklı güven oluşturma ve yapıcı çatışma yönetim stratejilerini kullanmak önemlidir. Çatışma yönetimi, çatışan tarafların etkileşiminden daha fazla durum içerir. Çünkü üçüncü taraf müdahaleler, yapıcı çatışma yönetiminin temel unsurunu temsil ederler. Özellikle tarafların sürece hangi aşamada hangi yollarla müdahale ettiğinin değerlendirilmesi açısından örgütteki tüm tarafların ve süreçlerin göz önünde bulundurulması, başarılı bir çatışma yönetim süreci için gereklidir (Elgobar vd., 2017:5; DeChurch, & Marks, 2001). Çatışmalar hayatın her alanında görülür: aile, iş ve toplum, yerel ve küresel vb. Çatışma yönetimi, her birey için temel bir yeterliliklerdir. İnsanların çatışmaya verdikleri duygusal ve davranışsal tepkiler büyük ölçüde farklılık gösterir. İnsanlar farklı çatışma durumlarında etkili bir şekilde nasıl davranacaklarını öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Çatışma sürecine giren kişi öncelikle durum değerlendirmesi yapabilmeli, hedefini ve stratejisini belirleyemelidir. Öfke ile değil bilgelikle hareket edebilmelidir. İnsan rahat ve huzurlu olabilmek için çatışmalardan ve gerginliklerden uzak durmak ister En küçük bir elemenden kaçarken küçük bir mutluluğu ise bulmaya çalışır. İnsanların bir arada çalıştığı örgütlerde ise çatışmalar bazı durumlarda örgüt içinde verimi artırırken bazı durumlarda da ise verimi düşürmektedir (Eryılmaz, 2011).

Çatışma, kökleri tarihin derinliklerine kadar uzanan bir olgudur. İnsanın ve canlıının olduğu her yerde çatışma kaçınılmazdır. Çatışma terimi her ne kadar negatif bir kelime olarak algılsa da gerçekte çatışmalar insanların ve diğer canlıların yaşam alanlarını, besin yollarını, güvenlik kaygılarını vb. korumaları için gereklidir. Büyük fikirlerin bile zıt fikirlerin çatışması sonucu ortaya çıktığı düşünülürse çatışmayı olumsuz anlamda anlamının doğru bir bakış açısı olmadığı anlaşılır (Şendur, 2017: 13).

Proje yöneticileri, çatışmanın hem olumlu hem de olumsuz değerlerini ve bunların performans üzerindeki etkilerini tanımlamalı, analiz etmeli ve değerlendirmelidir. Çatışmayı nasıl ve ne zaman teşvik edeceklerini ve bunu proje ekibi üyelerinin performansını artırmak için nasıl kullanacaklarını öğrenmelidirler. Çatışmanın yıkıcı sonuçları olması gerekmez. Tutumlar ve çatışma yönetimi stilleri, böyle bir çatışmanın yıkıcı mı yoksa karşılıklı yarar sağlayan sonuçlara mı yol açacağını belirlemede önemli bir rol oynamalıdır. Çatışmaları en az seviyeye indirebilmek için çatışma yönetimi önemlidir (Vijay, 1998: 2).



Çatışmanın örgütlerdeki yeri konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşler geleneksel, davranışsal ve etkileşimci yaklaşımlara dayanmaktadır. Geleneksel yaklaşım, örgüt içi çatışmayı kötü bir etkileşim, yıkım getiren bir iletişim kazası, kişiler ve fikirler arası çatışma, aşırı şiddet ve yıkım olarak ele alır. Geleneksel yaklaşıma göre örgüt içi çatışmaların, örgütü yıkıcı etkisinden kurtulmak için azaltılması ve yok edilmesi gereklidir. Klasik yönetim kuramına göre eğer bir örgütte çatışma başlamış ise örgüt yapısında sorunlar ve bozulmalarda başlamış demektir. Örgüt içi çatışmaların azaltılabilmesi için çatışmayı ortaya çıkartan nedenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Robbins, 1994: 223; Owens, 1981: 278).

Çatışma yönetimi modern yönetim anlayışının bir gereğidir. Çatışmaların olumsuz sonuçlarını azaltarak çatışmaları fırsata çevirecek yönetim becerilerini ortaya koymak gerekmektedir. Çatışma yönetimi ile bir örgütte ortaya çıkabilecek çatışmaların neler olabileceği, hangi tür çatışmaların zararlı ve önlenemez hangi tür çatışmaların yararlı ve geliştirilebilir olabileceği önceden kestirilebilmeli ve buna göre tedbirler alınmalıdır (Şendur, 2006: 4).

İnsanlar değerli olmak ve değer görecekları işleri yapmak isterler. Her insanın yaptığı iş ve çalıştığı iş ortamı ile hayal ve beklentileri vardır. İnsan, kendisine yardımcı olacağını veya kendisini engellemeyeceğini düşündüğü insanlara karşı daha nazik ve sıcak yaklaşırken kendisini engelleyen, eleştiren kişilere karşı daha kaba ve düşmanca tavır takınabilir. Çatışma yönetiminin hedeflerinden birisi de kurum içindeki düşünce, tarz ve tutum farklılıklarını kurumun hedefleri doğrultusunda belirlenmiş davranış kalıpları içerisinde eritmektir. Kurumlarda etkinliği, esnekliği, verimliliği daha da önemlisi çalışanlar üzerinde kurum disiplinini sağlamak için örgüt ilkeleri şemsiyesi altındaki davranış kalıplarını oluşturmaktır. Çatışma yönetimi ile sadece eğitim yönetimi alanı değil toplumsal bir olgu olduğu için psikoloji, ekonomi, sosyoloji ve antropoloji alanları da ilgilendir (Can, 1994:45; Korkmaz, 1994: 77; Akt. Ökmen ve Yazıcıoğlu, 2005:2).

Türkiye'deki okullarda yöneticilerin genelde çatışma yönetimine önem vererek çatışmaları çözmek yerine çatışmaktan kaçınmak eğiliminde oldukları bilinmektedir. Okullarda en çok karşılaşılan çatışmaların genellikle toplantılarda ve öğretmenler kurulunda meydana geldiği bilinmektedir. Türkiye'de yöneticiler genellikle karşıt görüşlerden öğretmenlere karşı antipatik davranışlar sergilerler. Karşıt görüş belirten öğretmenlere rapor düzenleyerek sicil cezası, disiplin cezası, dağılımı dengesiz haftalık ders programı, ücretten kesme, dışlama vb. davranışlar gösterebilirler (Sarpkaya, 1996: 27-28).

Davranışçı yaklaşıma göre ise çatışmalar örgütlerin karmaşık yapısından kaynaklanır. Çatışma çoğu zaman kaçınılmazdır. Çatışma sanıldığı gibi olumsuz bir durum değil bilakis örgütleri geliştirici bir katalizördür (Robbins, 1994: 22). Etkileşimci yaklaşıma göre ise çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Eğer örgüt içi çatışmalar çözülmezler ise zamanla daha büyük çatışmalara ve kutuplaşmalara sebep olabilir. Barışçı, uyumlu, işbirlikçi bir anlayış benimseyen bir örgüt kendisini yenileyemeyeceği için zamanın gerisinde kalarak demode olur ve varlığının bir anlamı kalmaz. Etkileşimci yaklaşım örgütün varlığını devam ettirebilmesi için çatışmayı teşvik eder (Robbins, 223; Aydın, 1994: 314). Politik yaklaşım ise çatışmanın iyi veya kötü yönlerine değil sadece çatışma, taktik ve stratejilere odaklanır. Politik görüşe göre önemli olan çatışma ölçütünü belirlemektir (Bolman & Deal, 1984: 119) Bu noktada çatışma



ölçütüne göre yaşanacak çatışmaların iyi ve kötü olmasından ziyade işlevselliğine dikkat edilir. Çatışmanın işlevsel ve bir faydası var çatışmadan ve sonuçlarından faydalanılır (Gibson, vd., 1988: 305; Robbins, 1994: 224). Açıklığın'a (1998: 108), göre okullardaki çatışmalar çeşitli yaklaşımlarla çözülebilir. Bu yaklaşımlardan klasik yaklaşım, çatışmayı zorlayan yaklaşım, pazarlık veya yönetsel güç kullanılarak çözüme gidilmeye çalışan yaklaşımlardır. Çatışmalar tüm örgütler gibi okulların temelinde de mevcuttur. Çatışmaları tamamen yok etmek mümkün değildir çünkü en büyük fikirler farklı fikirlerin çatışmalarından doğmaktadır. Yapılması gereken ise çatışma yönetimi tekniklerinden yararlanmaktır. Türkiye'de Üniversitelerde, çatışma yönetimi konusunda 2000 ile 2022 yılları arasında toplam 95 tez çalışması yapılmıştır. 22 tez çalışması ile 2014 ve 2015'te en fazla sayıda tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. En az tez çalışması ise bir tez ile 2006 ve 2022 yılları arasında yapılmıştır. Tezlerin hazırlanmasında nicel yöntemin daha sık tercih edildiği; en az tercih edilen yöntemin ise nitel yöntem olduğu görülmektedir. Tezlerin hazırlanmasında basit tesadüfi örneklemenin daha sık tercih edildiği anlaşılmaktadır. Veri toplama araçlarından ise sıklıkla ölçeklerden yararlanılmıştır. En az seviyede ise grup görüşmesinden faydalanılmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışmada; Eğitim bilimleri ve yönetimi alanlarında " çatışma yönetimi" konulu lisans üstü tezler incelenmiştir. Çalışma, sistematik derleme çalışması olarak tasarlanmış ve araştırma için nitel araştırma yöntemlerinden "betimsel analiz" seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemi insanların sosyal dünyayı nasıl anladığını, deneyimlediğini, yorumladığını ve ürettiğini anlamayı amaçlayan nitel araştırmalarda izlenen tutum ve stratejileri kapsayan bir kavramdır. Betimsel içerik analizi yöntemi belirli bir temada veya alanda birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilen nitel ve nicel çalışmaların çok yönlü olarak incelenerek düzenlenmesidir. Böylece araştırılan konuda eğilimler belirlenebilmektedir (Beycioğlu vd. 2018:102). Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizine sıklıkla betimsel analiz tekniği kullanılır (Sandelowski 2004:893). Betimsel analiz tekniği kendisi ile görüşme yapılan veya gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara önem veren bir teknik olarak bilinir. Betimsel analiz tekniğinde yapılan analizin amacı ise elde edilen bulgular araştırmacı tarafından düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya aktarmaktır. Sistematik derleme ise bilimsel verileri analiz etmek ve bu elde edilen verilerin genelleştirilip genelleştirilmeyeceğini belirlemek için kullanılan bir desendir. Sistematik inceleme yapılırken öncelikle araştırılan konu ile ilgili literatürde daha önce yapılan çalışmalar eleştirisel olarak incelenir, analiz edilir, değerlendirilir ve araştırma sonucunda araştırma raporu oluşturulur. Pittway'e (2008) göre, sistematik literatür incelemeleri yedi temel ilkeye dayanmalıdır. Bu ilkeler: şeffaflık, netlik, entegrasyon, odaklanma, eşitlik, ulaşılabilirlik ve kapsamdır. Sistematik literatür incelemeleri, tıp kaynaklıdır ve kanıta dayalı uygulamalarla bağlantılıdır. Grant & Booth (2009: 91) "kanıta dayalı uygulamalardaki genişleme, artan çeşitlilikte inceleme türlerine yol açmıştır". Her incelemenin güçlü ve zayıf yönlerini listeleterek 14 inceleme türünü karşılaştırır. Bir literatür taraması yapmak için kanıta dayalı yaklaşımın kökenlerini ve bunun yönetim ve bilim dahil diğer disiplinlere uygulamasının önemini tartışmaya açmanın gerekliliğine dikkatleri çeker. Betimsel analiz tekniği ise belirlenmiş bir konuda veya alanda



gerçekleştirilen nitel ve nicel çalışmaların incelenmesidir. Betimsel analiz tekniği ile araştırma yapılacak konu ile ilgili önceden yapılmış çalışmalara ve verilere ulaşılabilir. Betimsel analiz tekniği ile elde edilen veriler gelecekte hedeflenen çalışmalara ışık tutması, yol göstermesi açısından önemli bir tekniktir.

Kaynakların belirlenmesi

Araştırmada, 2000 ile 2022 yıllarında “çatışma yönetimi” konusunu inceleyen Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerin metodolojik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenden dolayı YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) sistemine girilerek eğitim bilimleri alanında ilgili tezler araştırılmış olup “çatışma yönetimi” ile ilgili 95 tez belirlenmiştir.

Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılarak lisansüstü tezler içerisinde arzu edilen tezlere ulaşılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin temel hedefi akademisyence önceden bir ölçüt listesi hazırlayarak bu liste doğrultusunda istenilen tezlere ulaşabilmek ve bu tezleri inceleyebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Lisansüstü tezlerin incelenirken

- Lisansüstü tez çalışmalarının örgüt içi çatışma, eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi alanlarında yapılmış olması.
- 2000-2022 yıllarında yapılmış olması
- Konusunun örgüt içi çatışma ve eğitim kurumlarında çatışma olmasına
- Tez başlığı, anahtar kelimeler ve konu arasında bağlantı kurulurken örgüt içi çatışma ve eğitim yönetimi ilgili tezlere öncelik verilmiştir.

Verilere ulaşılması ve analiz edilmesi

Araştırmamızda kullanılan veriler, Ulusal Tez Merkezi web sayfasında yayınlanan lisansüstü tezlerin araştırılıp, incelenmesiyle elde edilmiştir. YÖKTEZ’de 2000 ile 2022 yıllarında eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi ile verilere ulaşılmıştır. Çatışma yönetimi konusunda toplam 95 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, çalışmayı gerçekleştiren akademisyenlerin bir hususa ilişkin genel temayülü ve elde edilen verilerden yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşılmasıdır. Araştırmacıların bu sonuçlarından faydalanmak gerçekleştirdikleri sistematik bir derleme yöntemidir (Beycioğlu vd. 2018: 102).

Araştırma için araştırmacılarca Microsoft Excel programından inceleme tablosu oluşturularak bu tablo yardımıyla lisansüstü tezlerden elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Sonra veriler kontrol edilerek doğru kodlandıklarından emin olunmuştur. Araştırma sırasında “çatışma yönetimi” kavramını inceleyen ve bu kavramla birlikte anılan veya ele alınan terimler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Değişkenler farklılık ve benzerliklerine göre kategorize edilerek temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini ve inandırıcılığını artırabilmek için belirlenen lisansüstü tezler incelenerek alt temalar ve temalar konusunda görüş birliğine varılmıştır. İncelenen tezlerin düzeylerine, yayın



yılına, danışman unvanlarına, üniversiteye, yayın alanlarına, yöntemlerine, anahtar kelimelere, örnekleme yöntemlerine, veri toplama tekniği, konularına göre kategoriler oluşturuldu.

Bulgular

Sayfa | 642

Çatışma yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda; tezlerin düzeylerine, yayın yılına, danışman unvanlarına, üniversiteye, yayın alanlarına, yöntemlerine, anahtar kelimelere, örnekleme yöntemlerine, veri toplama tekniği, konularına göre kategoriler oluşturuldu. Bu kategoriler tablo 1, tablo 2, tablo 3, tablo 4, tablo 5, tablo 6, tablo 7, tablo 8 ve tablo 9'da gösterilerek açıklandı.

Tablo 1.

Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2006	1	1,05
2007	5	5,26
2008	8	8,42
2009	9	9,47
2010	6	6,31
2011	2	2,10
2012	6	6,31
2013	4	4,21
2014	11	11,57
2015	11	11,57
2016	8	8,42
2017	6	6,31
2018	2	2,10
2019	6	6,31
2020	5	5,26
2021	4	4,21
2022	1	1,05
Toplam	95	100

Tablo 1'de tezlerin yıllara göre dağılımı verildi. En çok bu alanda çalışmaların 2014 ve 2015 yıllarında 22 tez çalışması ile yapıldığı görülmektedir. En az araştırmanın ise 2006 ve 2022 yıllarında 2 tez çalışması ile yapıldığı görülmektedir. 2008 ve 2009 yıllarında ise ortalamanın üzerinde Tez çalışması yapıldığı dikkati çekmektedir. Tezlerin düzeylerin ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2.

Tezlerin Düzeylerine Göre Dağılımı

Tezlerin Düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	91	95,8
Doktora	4	4,2
Toplam	95	100



Tablo 2 incelendiğinde 2000-2022 yılları arasında yapılmış olan 95 tezin sadece 4 tanesi doktora tezidir. Geri kalan 91 tez yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Özel üniversitelerin yaygınlaşmasının yüksek lisans yayınlarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3.

Tezlerin Danışman Unvanına Göre Dağılımı

Danışman Unvanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Dr. Öğr. Üyesi	5	5,3
Yrd. Doç. Dr.	45	47,4
Doç. Dr.	14	14,7
Prof. Dr.	31	32,6
Toplam	95	100

Tablo 3'te lisansüstü tez danışmanları incelendiği zaman gerçekleştirilen tez çalışmalarında Doktor Öğretim Üyesi olarak belirtilen akademik ünvan bazı tezlerin yazıldığı zamanlarda Yardımcı Doçent Doktor olarak belirtilmektedir. Şu an literatürde yardımcı doçentlik kavramı kalkmış olsa da o dönem yazılan tezlerde bu ünvan kullanılmaktadır. İlgili tezlerin % 47,4 Yrd. Doç. Dr., % 14,7 Doçent Doktor ve %32,6 Profesör Doktor öğretim üyeleri tarafından yönetildiği görülmektedir.

Tablo 4.

Tezlerin Üniversiteye Göre Dağılımı

Üniversite	Frekans (f)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3
Anadolu Üniversitesi	2
İstanbul Aydın Üniversitesi	3
İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi	6
İstanbul Beykent Üniversitesi	4
Boğaziçi Üniversitesi	1
Celal Bayar Üniversitesi	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3
Dokuz Eylül Üniversitesi	1
Ege Üniversitesi	1
Erciyes Üniversitesi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
Fırat Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	4
Gaziantep Üniversitesi	3
İstanbul Gedik Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	2
Harran Üniversitesi	1
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	5
Kocaeli Üniversitesi	1
İstanbul Maltepe Üniversitesi	5
Marmara Üniversitesi	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1

İşbilici, H. İ. ve Bilgivar, O. O. (2024). Örgütlerde çalışılan çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (1), 633-651.*

DOI. 10.51460/baebd.1341664



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 633-651.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 633-651.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 644

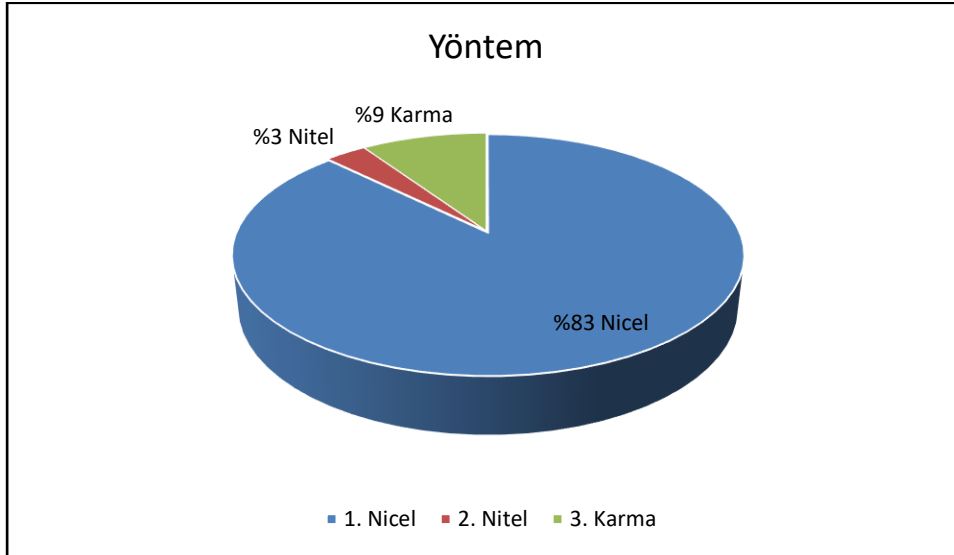
Mersin Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
İstanbul Okan Üniversitesi	8
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1
Osmangazi Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	2
Sakarya Üniversitesi	4
Selçuk Üniversitesi	1
Siirt Üniversitesi	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2
İstanbul Yeditepe Üniversitesi	14
Zirve Üniversitesi	2
Toplam	95

Tablo 4 incelendiğinde çatışma yönetimi üzerine 36 üniversitede tez çalışması gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Yeditepe Üniversitesi ve İstanbul Okan Üniversitesi konu ile ilgili en fazla lisansüstü tez üreten üniversitelerdir. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Maltepe Üniversitesi 5'er yüksek lisans tezi ile dikkat çekerken; Boğaziçi Üniversitesi, 9 Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Eskişehir Üniversitesi, İstanbul Gedik Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Memet Akif Ersoy Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Konya Selçuk Üniversitesi, Siirt Üniversitesi ise sadece 1'er Tez ile en az sayıda alanda tez yapan üniversiteler olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 5.
Tezlerin Yayın Alanlarına Göre Dağılımı

Yayın Alanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Yönetimi	75	78,94
Psikolojik Rehberlik ve Dan.	2	2,10
İngiliz Dili Edebiyatı	1	1,05
Beden Eğitimi ve Spor	3	3,15
Eğitsel Tasarım	1	1,05
Teknoloji Eğitimi	1	1,05
Eğitim - İşletme Yönetimi	9	9,47
Eğitim - İnsan Kaynakları	2	2,10
Eğitim -Yönetim ve Organizasyon	1	1,05
Toplam	95	100

Tablo 5'te tezlerin yayınlandığı alanlara bakınca en çok eğitim bilimleri ve yönetimi alanında ardından işletme yönetiminde çatışma yönetimine dair yayınlanmış tezler görülmektedir. İngiliz Dili Edebiyatı, Eğitsel Tasarım, Teknoloji Eğitimi ve Yönetim ve Organizasyon alanlarında ise sadece 1'er tane tez yapılmıştır.



Şekil 1. Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Şekil 1'e dikkatlice bakıldığı zaman eğitim ve öğretim alanında çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin %87,4'ünün nicel araştırma yöntemine, %9,5'ünün karma araştırma yöntemine ve %3,1'inin ise nitel araştırma yöntemine göre yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6.

Tezlerde Kullanılan Örnekleme Yöntemleri

Örnekleme Yöntemleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kolay ulaşılabilir örnekleme	17	17,89
Amaçlı örnekleme	2	2,10
Ölçütlü örnekleme	1	1,05
Max.çeşitlilik örnekleme	3	3,15
Basit tesadüfi örnekleme	20	21,05
Küme örnekleme	14	14,73
Kartopu örnekleme	1	1,05
Tabakalı örnekleme	4	4,21
Çok aşamalı örnekleme	1	1,05
Kota örnekleme	1	1,05
Rastlantısal örnekleme	12	12,63
Basit seçkisiz örnekleme	5	5,26
Evrenin kendisi	9	9,47
Belirtmeyen	9	1,05
Toplam	95	100

Tablo 6 incelendiğinde çatışma yönetimi üzerine en fazla basit tesadüfi örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür.

Tablo 7.
Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

Veri Toplama	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ölçek	89	85,57
Anket	4	3,84
Yarı yapılandırılmış görüşme	10	9,61
Grup görüşmesi	1	0,96
Toplam	104	100

Tablo 7’de tezlerde kullanılan veri toplama tekniklerine bakıldığında en çok ölçek kullanıldığı ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 8.
Tezlerde Yöneticiler Üzerinde Çalışılan Konuların Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	f
Yönetici	Çatışma Yönetimi Stratejileri	iletişim tarzları (Demirkaya, 2012); stratejilerinin incelenmesi (Horata, 2013);çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları (Alabay, 2022); duygusal zekâ düzeyleri (Güney, 2009); iletişim becerileri (Kaymak, 2015); iletişim tarzları (Casiadi, 2017); öğrenci çatışmalarını yönetme (Bal, 2008); liderlik stilleri (Çağlı, 2019); örgüt iklimi (Çatakdere, 2014); lisede çatışma yönetimi stratejileri (Fırat, 2010); iletişim tarzı (Tekkanat, 2009); liderlik stilleri (Yaylalı, 2017); okul kültürü (Özkara, 2019); liderlik tarzları (Önk, 2015); çatışma nedenleri (Karataş, 2014); öz yeterlilik (Kılıç, 2017); öğretmenlerin algıları (Atış, 2010); otantik liderlik (Örs, 2015); mizah tarzları (Özçelik, 2021); çatışma çözümüleme stratejisi (Aydın, 2007); kaygı düzeyi (Karabulut, 2015); çatışma yönetimine bakış açısı (Köz, 2016); özyeterlilikleri (Parlar, 2009);	23
	Çatışma Yönetimi Stilleri	okul kültürü (Himmetoğlu, 2014); öğretmenlerin örgütsel adalet algısı (Açıkgöz, 2009);stres kaynaklarının örgütsel etkisi (Süter, 2021);liderlik davranışları (Odabaşoğlu, 2013); güç kaynakları (Uğur, 2018); öğretmenlerde stres düzeyi (Polat, 2008); problem çözme becerileri (Tan, 2016); etik liderlik (Konak, 2014); çatışma yönetim algı düzeyleri (Öztay, 2008); görev yapılan bölge (Kırçan, 2009); öğretmen üzerinde etkisi (Örs, 2007); öğretmen motivasyonu (Yüksel, 2020); müzakere becerileri (Yılmaz, 2014); beş faktörlü kişilik (Yıldızoğlu, 2013); çatışma yönetme stilleri (Yiğit, 2015); okul iklimi (Tanrıverdi, 2008); stres düzeyleri (Atay, 2014); örgüt kültürü (Bağdatlı, 2015); benlik saygısı (Güneş, 2019); bireylerarası çatışma (Atakan, 2014);	20
	Çatışma Yönetimi Becerileri	becerileri (Çakı, 2015); karar verme (Şengür, 2018); liderlik davranışı (Uzun, 2014);	3
	Çatışma Yönetimi Yaklaşımları	beden eğitimi öğretmenlerinin algısı (Görün, 2009);	1



Çatışma Yönetimi Çözüm Yöntemleri	Öğretmenlerle yaşadıkları çatışmalar (Depe, 2016); çatışmaya çözüm getirmeleri (Koçak, 2012); öğretmen performansına etkisi (Genç, 2011); iş tatmini (Özdemir, 2008); çatışmaları ortadan kaldırmak (Ünlü, 2012);	5
Çatışma Yönetimi Davranışı	okul kültür boyutları (Yılmaz, 2016); çatışmaya sebep olan davranışlar (Yılmaz, 2012); çatışmaya sebep olan yönetici davranışları (Er, 2007); çatışma yararlanma düzeyleri (Eran, 2013);	4
Çatışma Yönetimi Tarzı	çatışma yönetim yeterlilikleri (Sakızlı, 2007); sıklığı ve etkililiği (Kaya, 2008); örgütsel sessizlik (Girgin, 2020); uyumsuzluklar (Sertok, 2006);	4
Çatışma Yönetimini Yönetme	liderlik özelliklerinin çatışma yönetimini yönetme (Yavuzylmaz, 2008);	1
Toplam		61

Tablo 8’de çatışma yönetimi ile ilgili tezlerde kullanılan çalışma grupları ve odaklanılan konular verilmiştir. Eğitim ve öğretim alanında en çok yöneticiler ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Çatışma yönetiminde yöneticiler; çatışma yönetimi stratejileri, çatışma yönetimi stilleri, çatışma yönetimi becerileri, çatışma yönetimi yaklaşımları, çatışma yönetimi çözüm yöntemleri, çatışma yönetimi davranışı, çatışma yönetimi tarzı ve çatışma yönetimini yönetme olarak 8 alt temaya ayrılarak bu alt temalara ait kodlar belirtilmiştir. En çok çatışma yönetim stratejileri ve stilleri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Tablo 9.

Tezlerde Öğrenci ve Öğretmenler Üzerinde Çalışılan Konuların Dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğretmen	Çatışma Yönetimi Stratejileri	tükenmişlik düzeyleri (Boyras, 2015); duygusal zeka düzeyleri (Akgül, 2011); iletişim becerileri (Kayhan, 2014); iş doyumu (Koç, 2016); çatışma durumları (Yurdunkulu, 2016); öfke ifade düzeyleri (Türker, 2010); çatışma durumları (Uysal, 2012); politik becerileri (Doğan, 2019);	8
	Çatışma Yönetimi Stilleri	sosyal zeka (Şahin, 2016); okul ortamında çatışma (Özer, 2014); öz yeterliliği (Memiş, 2021); örgütsel bağlılık (Bala, 2020); öfke tarz düzeyleri (Baydilli, 2015)	5
	Çatışma Yönetimi Nedenleri	kurumda çatışma nedenleri (Işık, 2009);	1
	Çatışma Yönetimi	çatışmanın iletişime etkisi (Ağaoğlu, 2017); iş aile çatışması yönetimi (Özünü, 2012); örgütsel adalet ve çatışma yönetimi (Duysak, 2019); çatışma yönetimi algıları (Arslan, 2020); çatışma yönetiminin önemi ve uygulama (Dervişoğlu, 2009).	5



	Çatışma Yönetimi Stilleri	iş doyum düzeyleri (Donat, 2019);	1
Akademisyen	Çatışma Yönetimi	Yükseköğretim kurumlarında örgütsel çatışma (Güzel, 2010); yükseköğretimde çatışma (Başak, 2010); okutmanlarının çatışmaya bakış açıları (Kelepir, 2007); Kadın yöneticiler (Keleş, 2011)	4
	Çatışma Yönetimi Becerileri	Bariş Eğitimi ve Çatışma Çözümleme Eğitiminin duygusal zekâ, benlik kavramı (Gazioğlu, 2008);	1
Öğretmen Adayları	Çatışma Yönetimi Yaklaşımları	kişilik özellikleri (Leyla, 2020); kişilik özellikleri (Kalaycı, 2016).	2
	Üniversite Öğrencileri	Çatışma Çözme Eğilimi	Kişilerarası ilişki tarzları, affetmenin aracı rolü (Kaygas, 2017)
Lise Öğrencileri	Çatışma Çözme Davranışları	Psikolojik dayanıklılık ve öznel iyi oluşlarını yordaması (Akdoğan, 2017);	1
	Çatışma Yönetimi Becerileri	çatışma yönetim becerileri (Batmaz, 2015);	1
	Çatışma Yönetimi Stratejileri	yaşanılan çatışma (Sarıpınar, 2014).	1
	Çatışma Yönetimi Tutumu	çatışma yönetimi tutumu (Polat, 2009);	1

Tablo 9’da çatışma yönetimi ile ilgili tezlerde kullanılan çalışma gruplarından öğretmen, akademisyen, öğretmen adayı, üniversite öğrencileri ve lise öğrencileri ile ilgili çalışmalar gruplandırılmıştır. Bu tablodan yola çıkarak bu çalışmanın; çalışılmış alanları görüp çalışılmamış gelecek çalışmalara yön vermesi öngörülmektedir. Diğer disiplinlerinde çalışmış olduğu benzer konular da mevcuttur. Konu ile ilgilenen akademisyenler bu verilerden istifade ederek eğitim ve diğer disiplinler de dahil olmak üzere benzer konularda araştırmalar yapabilirler.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de 2000 ile 2022 yıllarında “çatışma yönetimi” konusunda gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik olarak analiz edilmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de doktora kabul şartlarının yüksek lisans kabul şartlarından daha ağır olmasından; doktora programı sayısının yüksek lisans programı sayısından daha az olması, daha uzun yıllar sürmesi, daha az kontenjan verilmesi konu ile alakalı sadece 4 tane doktora tezi yapılmasına imkan vermiştir. Tezlerin araştırma yöntemleri incelendiği zaman ise araştırmaya konu olan tezlerde sıklıkla nicel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Eğitim bilimleri yönünden bu durumun nedenleri sorgulandığı zaman sosyal bilimcilerin; fen bilimlerinin ilke ve metodlarından faydalanarak araştırmalarını sürdürmelerinin bu suruma neden olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca nicel bir araştırmada standart ve kriterlerin net olması ve bunlar hakkındaki belirli bir yeterlilikle araştırmanın imkan dahilinde olması sebebiyle lisansüstü tez çalışmalarında nicel araştırma yöntemleri daha sık tercih



edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek: 2018). Çatışma yönetim stratejileri konusunda 23 adet lisansüstü tez çalışması yapılırken çatışma yönetim stilleri konusunda 20 adet lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Çatışma yönetim çözüm yöntemlerinden 5, çatışma yönetim davranışı konusunda 4, çatışma yönetim tarzı konusunda 4, çatışma yönetim becerileri konusunda 3, çatışma yönetim yaklaşımları konusunda 1 tane çatışma yönetim yönetimi konusunda 1'er tane lisansüstü tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Alt tema olarak ise 2000 ile 2022 yılları arasında toplam 8 lisansüstü tezi ile en çok çatışma yönetimi konusu çalışıldığı görülmektedir. Çatışma yönetim stratejilerinin her ikisi de 5'er tane tez çalışması yapılmış olan öğretmenlerin çatışma yönetimi ve çatışma yönetim stilleri takip etmektedir. Onların arkasından ise 4 tez çalışması ile akademisyenlerin çalışma yönetim stratejileri takip etmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik çatışma yönetim stratejileri 2 lisansüstü tez ile çalışılmıştır. Öğretmen çatışma yönetim nedenleri bir lisansüstü tezi, akademisyen çatışma yönetim stilleri bir lisansüstü tezi, öğretmen adayları çatışma yönetim becerileri bir lisansüstü tezi, üniversite öğrencileri çatışma yönetim eğilimleri bir lisansüstü tezi, lise öğrencileri çatışma yönetim davranışları, çatışma yönetim becerileri, çatışma yönetim tutumu, çatışma yönetim stratejileri birer lisansüstü tezi ile çalışılmıştır. Örgütlerin varlığını devam ettirebilmesi için çatışma, çatışma yönetimi, eğitim kurumlarında çatışma yönetimi vb. konularda akademi de farkındalık oluşturulması hedeflenmelidir. Akademisyenlerin gelecek yıllarda çatışma, çatışma yönetimi, eğitim kurumlarında çatışma yönetimi vb. konularda yapabilecek nitel ve nicel çalışmalar ile ilgili konular hakkında yeni, özgün araştırmalar yapılması, çatışma yönetimi konusunda literatüre önemli katkıda bulunulmasına imkan sağlayabilecektir. Araştırmalarda hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinin kullanılması ise konunun gizli açık tüm yönleri hakkında önemli bulgulara ulaşılmasına imkan verecektir. Akademiye yapılan ilgili çalışmalar incelenerek konu hakkında toplanan verilerden faydalanılarak konu hakkında uyandırılan farkındalığın gelecekteki çalışmalara ilham vermesi özgün ve yeni çalışmaların yapılmasına zemin hazırlayacaktır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 633-651.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 633-651.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Arslan, G. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma yönetimine yönelik algıları* (Yayın No: 648228) Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Tezyök Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bala, A. (2018). *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ile Çatışma Stilleri Arasındaki İlişki* (Yayın No: 528665) [Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Tezyök Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Beycioğlu, K., Özer, N., & Kondakçı, Y. (2018). *Eğitim yönetiminde araştırma*. Pegem Akademi.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1984). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çağlı, M. (2019). *Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Y.T., Gazi Üniversitesi, Yöktez.
- Çağlı, M. (2019). *Eğitim Yöneticilerinin liderlik tarzları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Y.T., Gazi Üniversitesi, Yöktez.
- DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001). *Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management*. *International Journal of Conflict Management*.
- Doğan, P. (2019). *Öğretmenlerin politik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Y.T., Gaziantep Üniversitesi, Yöktez.
- Donat, S. (2019). *Yüksek öğretim kurumlarındaki bölüm başkanlarının çatışma yönetim stilleri ile akademik personelin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*, İstanbul Okan Üniversitesi, Yöktez.
- Duysak, S. (2019). *Algılanan örgütsel adaletin çatışma yönetimi üzerindeki etkisi*, İstanbul Gedik Üniversitesi, Yöktez.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 44-51.
- Girgin, S. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*, Okan Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 8-200, Yöktez.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). *A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies*. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Günçavdı, A. G. (2022). *Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki*, D.T., 147-149. Yöktez
- Güneş, E.N.Ş. (2019). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Y. T, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yöktez.
- İsmail, A. T. A. Ç., Yüksel, S., Dursun, İ. E., & Özgenel, M. *Türkiye’de öğretmenlerin örgütsel mutluluğu konulu lisansüstü tezlerin analizi (2000-2021): Bir sistematik derleme çalışması*. *Ekev Akademi Dergisi*, (92), 297-313.
- Keleş, S. (2021). *Yükseköğretimde kadın yöneticilerin çatışma yönetimi deneyimleri: Toplumsal Cinsiyet Açısından Bir Çözümleme*, Y.T. Osman G. Ü. 1-143. Yöktez.
- Memiş, A. (2021). *Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetme stilleri ile öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişki*, Y.T. Bahçeşehir Üniversitesi, 3-98, Yöktez.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform*, Eric.
- Özçelik, A. (2021). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Y.T., İZU. 90-102. Yöktez.
- Özkara, E. (2019). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*, Y.T., Mersin Üniversitesi, Yöktez.
- İşbilici, H. İ. ve Bilgivar, O. O. (2024). *Örgütlerde çalışılan çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik analizi*. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 633-651.
DOI. 10.51460/baebd.1341664



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (1), 633-651.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (1), 633-651.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Pittaway, L. (2008). *Systematic literature reviews*. The SAGE dictionary of qualitative management research, 216-218.
- Ruble, T. L., & Thomas, K. W. (1976). *Support for a two-dimensional model of conflict behavior*. *Organizational behavior and human performance*, 16(1), 143-155.
- Sandelowski, M. (2004). *Using Qualitative Research*. *Sage Journals*, 893-894.
- Senay, L. (2020) *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetimi Yaklaşımları İlişkilerinin İncelenmesi*, Y.T., Selçuk Üniversitesi, 2-65, Yöktez.
- Sökmen, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2005). *Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması*. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-19.
- Süter S. (2021). *Okul Yöneticilerinin Stres Kaynaklarının Örgütsel Çatışma Yönetim Stillerine Etkisi: Okul Yöneticilerine Yönelik Bir Araştırma*, YT, B.Ü. 49-59. Yöktez.
- Şengül, H. (2017). *Sağlık sektöründe çalışanların çatışma yönetim tarzları ile yönetici liderlik davranışlarını algılama biçimleri arasındaki ilişki*, Master's thesis, Biruni Üniversitesi.
- Şengür D. (2018). *Okul Yöneticilerinin Eğitimde Eylem Öğrenmenin Karar Verme ve Çatışma Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi*, DT, Fırat Üniversitesi, Yöktez.
- Uğur, İ. D. (2018). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin güç kaynakları ve çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Y.T., Fırat Üniversitesi, Yöktez.
- Verma, V. K. (1998). *Conflict management*. *The project management institute: Project management handbook*, 353-364.
- Yaylalı, M. (2019). *Anadolu Lisesi öğretmenlerinin algılarına göre anadolu lisesi okul müdürlerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki*, YT. Dokuz Eylül Üniversitesi, Yöktez.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 : 1999-2018)*.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi*, Y.T., Pamukkale Üniversitesi, Yöktez.