



TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ TEBD

THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

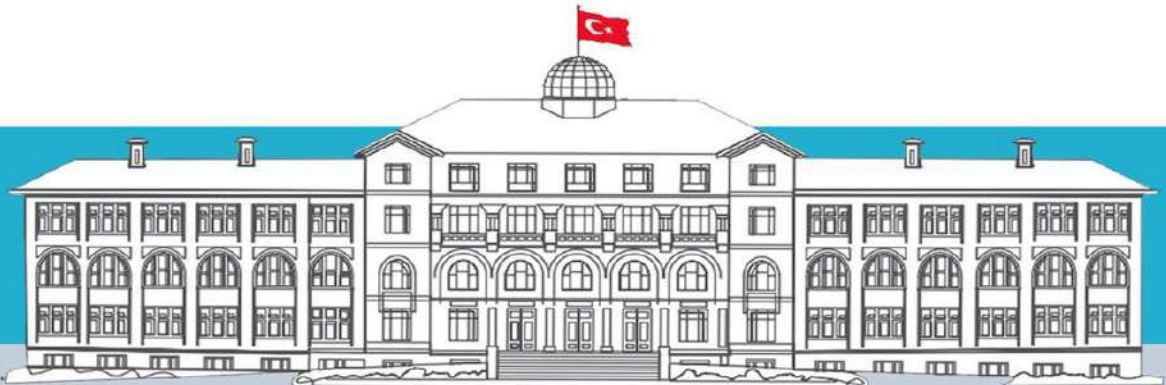


E - ISSN: 2459 - 1912

YIL
YEAR 2024

CİLT
VOLUME 22

SAYI
ISSUE 1





THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2024

Cilt: 22

Sayı: 1

e-ISSN: 2459-1912

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>

Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR (Emekli)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Prof. Dr. Gürcü KOÇ
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL

Editör Yardımcısı

Dr. Aysun ÖZTÜRK

Yazım ve Yayın Editörü

Arş. Gör. Kürşat KAYA

Türkçe Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU
Arş. Gör. Zekeriya MERDİN

İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Funda KURT KESKİN

Kapak Tasarım

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Dergi Adresi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası 06500 Beşevler/Yenimahalle-ANKARA

İletişim

tebd@gazi.edu.tr

Dizinlenme

EBSCO Education Full Text (H. W. Wilson)
TR Dizin

Yayın hayatına 2003 yılında başlayan Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yılda üç kez elektronik olarak yayınlanan ulusal, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Dergide yer alan makalelerde belirtilen görüşlerden makale yazarları sorumludur.



Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)

Akademik Danışma Kurulu

Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Eyüp ARTVİNLİ	Prof. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Petek AŞKAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Ayşegül ATAMAN	Prof. Dr.	European University of Lefke
Feride BACANLI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Gülsün BASKAN	Prof. Dr.	Okan Üniversitesi
Necati CEMALOĞLU	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel ÇALIK	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ayhan DEMİR	Prof. Dr.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Özcan DEMİREL	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Süleyman DOĞAN	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
Tayip DUMAN	Prof. Dr.	Bozok Üniversitesi
Ş. Şule ERÇETİN	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Fatma GÖK	Prof. Dr.	Boğaziçi Üniversitesi
Nezahat GÜÇLÜ	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nurdan KALAYCI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hafize KESER	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Hünkar KORKMAZ	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Dinçay KÖKSAL	Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar ÖZBAY	Prof. Dr.	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
M. Çağatay ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Başkent Üniversitesi
Fulya Yüksel ŞAHİN	Prof. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Mehmet ŞİŞMAN	Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer VOLTAN ACAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Halil İbrahim YALIN	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Banu YAZGAN İNANÇ	Prof. Dr.	Çukurova Üniversitesi
Binnur YEŞİLYAPRAK	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Galip YÜKSEL	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Abdullah Durakoğlu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Osman Engin, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Asiye Toker Gökçe, Kocaeli Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin Demircioğlu, Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Bülent Akbaba, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Celal Teyyar Uğurlu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Cem Balçıkanlı, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Dolunay Akgül Barış, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru Kılıç Çakmak, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Eyüp Artvinli, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gülsen Ünver, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Hande Şahin, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Harun Çelik, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. İlkay Ulutaş, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Keziban Orbay, Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Levent Deniz, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Akpınar, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Nermin Yazıcı, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Neslihan Ültay, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Türkmenoğlu, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sadık Kartal, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Çakmak, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Savaş Baştürk, Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Sedef Canbazoglu Bilici, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Seyit Ateş, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz Yeşil, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Ertuğrul Küpeli, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Aslıhan Kuyumcu Vardar, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Derya Işık, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe Öztürk Samur, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır Kılcan, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Cem Aslan, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Davut Aydın, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Didem Koşar, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Emine Karasu Avcı, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ekrem Ziya Duman, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Buldu, TED Üniversitesi
Doç. Dr. Esra Benli Özdemir, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fitnat Gürgil Ulusoy, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe Karaman Benli, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan Kahveci, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Karadaş, Mardin Artuklu Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice Nilay Kayhan, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice Yıldız Durak, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Hüsne Demirel, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kamil Yıldırım, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Kevser Tozduman Yaralı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat Arslan, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ertuğrul Uçar, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Fidan, Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa İçen, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Mücahit Öztürk, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Müzeyyen Eldeniz Çetin, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Necla Ekinci, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Bilgehan Sonsel, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Şimşek Çetin, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Safiye Sarıcı Bulut, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Selim Gündoğan, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan Aslan, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Serkan Keleşoğlu, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Şenyurt Yenipınar, Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Talat Aytan, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tayfun Tutak, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf İnel, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya Çam, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Atilla Özdemir, Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Fikriye Sarsıkoğlu, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Barış Eriçok, Ordu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Dünya Baz, Giresun Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Özaslan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Turan Bora, Başkent Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Şingır, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi H. Kübra Özkan Kunderacı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mine Bayar, Harran Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nevriye Yazçayır, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özge Öztekin Bayır, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Saniye Nur Ergan, Ordu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sevilay Aydemir, Ufuk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümre Kaynak, Amasya Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Abdülbaki Ergel, Mardin Artuklu Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Sebahat Yasemin Tezgiden Cakcak, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Dersinde Ürün Temelli Öğrenme: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri 1-27
Seda Samuk, Ercenk Hamarat

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Sağlık Düzeylerinin İncelenmesi 28-45
Zeynep Kışalı, Gülümser Gültekin Akduman

Araştırma Makalesi

Müzik Derslerinde Uygulanabilecek Performans Görevi Örnekleri 46-64
Emel Funda Türkmen, İlknur Özal Göncü

Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Metaforik Algıları 65-89
Eyüp Yurt

Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması 90-113
Nail Değirmenci, Abdullah İsmet Ünal, Bülent Aksoy

Derleme Makalesi

İlkokul Eğitiminde Dijital Vatandaşlıkla İlgili Yapılan Çalışmaların Meta Sentez Yoluyla İncelenmesi 114-135
Münevoere Bozkurt, Sibel Yazıcı

Araştırma Makalesi

İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Kültürel Miras Unsurları Açısından İncelenmesi 136-156
Ergün Yurtbakan, Onur Batmaz

Araştırma Makalesi

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklara İlişkin Metaforik Algıları 157-185

Sevil Filiz, Derya Uyar, Pınar Şafak

Araştırma Makalesi

Ergenlerde Algılanan Stres, Akademik Öz Yeterlik ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 186-214

Ahmet Karıcı, Seher Balcı Çelik

Araştırma Makalesi

Görsel Sanatlar Etkinliklerinde Bir Yöntem Olarak Kübizm'i Kullanmak: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçları 215-238

Raziye Erkul Hatipoğlu, Adalet Kandır

Araştırma Makalesi

Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Durumları Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Yöntemleri ve Bazı Değişkenlerin Düzenleyicilik Rolünün İncelenmesi 239-266

Derya Merve Kılıç, Zehni Koç

Araştırma Makalesi

Deha (Gifted) Filminin Üstün Yetenekli Bireylerin Kariyer Gelişimleri Açısından İncelenmesi 267-298

Ayşenaz Ekin Duman, Nurten Karacan Özdemir

Derleme Makalesi

Eğitim Amaçlı Tasarlanan Sohbet Robotları Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi 299-336

Ahmet Yusuf Cevher, Serkan Yıldırım

Araştırma Makalesi

Eşitsizlik Konusunda ChatGPT ile Hazırlanan Ders Planlarının İncelenmesi 337-358

Beytullah Ömer Dumlu, Esra Gezer, Bahadır Yıldız

Araştırma Makalesi

Fen Bilimleri Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliği Anahtar Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi 359-383

Şule Fırat Durdukoca, Ayça Nur Yarıcı, Aykut Batmaca

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı, İşten Ayrılma Niyeti Algısı ve Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki 384-411

Ahmet Kılıç, Bahri Aydın

Derleme Makalesi

Görme Yetersizliği ve Erken Okuryazarlık Becerileri 412-443

Damla Işıtan Kılıç, Çıgıl Aykut

Derleme Makalesi

Üniversite Yöneticilerinin Karar Verme Süreçleri: Tuzaklar ve Kaçış Yolları 444-463

Serkan Şen, Servet Özdemir

Araştırma Makalesi

Öğretmenlerin Proje Danışmanlık Yeterlik Düzeyleri: Ölçek Geliştirme Çalışması 464-486

Emin Yaşar, Behçet Oral

Araştırma Makalesi

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Öz Düzenleme Becerileri ile Matematik Ders Başarıları Arasındaki İlişki 487-510

Zeynep Altuntaş, Süleyman Erkam Sulak

Araştırma Makalesi

Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ile Psikolojik İstismar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi 511-535

Şerife Çamurcu, K. Büşra Kaynak Ekici

Araştırma Makalesi

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması 536-560

Hacer Deniz, Sezgin Demir

Araştırma Makalesi

Lise Öğrencilerinde Algılanan Akademik Destek, Akademik Akış ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler 561-586

Büşra Acar Ağar, Abdullah Atli

Araştırma Makalesi

Liderlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okulun Bağlamsal Niteliklerinin Düzenleyici Rolü 587-611

Hanifi Yumuşak, Mehmet Korkmaz

Araştırma Makalesi

Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması 612-641

Ümit Binbir, Gökhan Arastaman

Araştırma Makalesi

Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Ana Akımlaştırılmasının Önemine Dair Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi 642-659

İlksen Üstündağ Yıldırım, Beyhan Zabun

Araştırma Makalesi

Ekstra Program Etkinlikleri ve Öğrencilere Katkısı 660-686

Ümmühan Güliz Orhan, Ayşe Seis, Muhammet Gel, Filiz Evran Acar

Araştırma Makalesi

Öğretmen Rollerinin Özellikleri Üzerine Bir Çözümleme 687-711

Ayhan Ural

Derleme Makalesi

Yabancı Dilde Yazma Sürecinde İşler Belleğin Görevi 712-725

Çağrı Kaygısız

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitaplarında Yer Alan Matematik Etkinliklerinin Eleştirel Düşünmeyi Desteklemesi Açısından İncelenmesi 726-744

Seda Türkmen Dural, Gökhan Duman

Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencilerinin Uzak Doğu Kökenli Müzik Gruplarına Hayranlık Duymalarında Geçirmiş Oldukları Yaşantılar 745-767

Sinan Okan, Cihan Kara

Sosyal Bilgiler Dersinde Ürün Temelli Öğrenme: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri*

Product-Based Learning in Social Studies Course: Student Success and Opinions

Seda Samuk, Ercenk Hamarat

Yazar Bilgileri

Seda Samuk

Bilim Uzmanı, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi,
seda.samuk@gazi.edu.tr

Ercenk Hamarat

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi,
ercenkhamarat@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu makale, sosyal bilgiler dersinde ürün temelli öğrenme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemek, öğrenci görüşlerinin neler olduğunu saptamak amacıyla yapılmıştır. 2020-2021 yılında, Ankara'da özel bir okulda gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunda amaçlı örneklem kullanılmıştır. Ürün temelli öğrenme modeli deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna müdahale edilmemiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemleri içerisinde yer alan müdahale deseni kullanılmıştır. Nicel veriler, akademik başarı testi ile nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri analiz edilirken İlişkili Örneklem t Testi ve Mann Whitney U Testinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır. Çalışmanın nicel bulgularında deney ve kontrol grubu son test puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Çalışmanın nitel bulgularında Ürün Temelli Öğrenme Modeli (ÜTÖM), derslerin ürün temelli öğrenme modeli ile işlenmesi, ürün temelli öğrenme modelinin kullanımı temalarına varılmıştır. Bu sonuçlardan, modelin eğlenceli olduğu, daha iyi anlamaya ve kalıcılığa yardımcı olduğu, yaparak öğrenmeye, daha üretken olmaya, sosyalleşmeye ve gelecek yaşamlarına katkı sağladığı sonuçlarına erişilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler
Ürün Temelli Öğrenme Modeli
Ürün üretme
Girişimcilik

Keywords

Social studies
Product-Based Learning Model
Product production
Entrepreneurship

Makale Geçmişi

Geliş: 20.07.2023
Kabul: 14.01.2024

ABSTRACT

This article was conducted to determine the impact of a product-based learning model on the academic achievements of 5th-grade students in social studies and to identify student opinions. The study employed a purposive sampling method in a private school in Ankara. While the experimental group was exposed to the product-based learning model, no intervention was made in the control group. The intervention design, which is a part of mixed research methods, was used in the study. Quantitative data was collected through an academic achievement test, and qualitative data was gathered through a semi-structured interview form. In the analysis of quantitative data, related samples t-test and Mann-Whitney U test were utilized, while content analysis was employed for qualitative data analysis. No significant difference was found in the post-test scores between the experimental and control groups. The qualitative findings of the study revealed themes related to teaching methods and techniques, the implementation of lessons using the product-based learning model, and the utilization of the product-based learning model. From these results, it was concluded that the model was enjoyable, enhanced understanding and retention, promoted experiential learning, fostered productivity and socialization, and contributed to students' future lives.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Samuk, S. & Hamarat, E. (2024). Sosyal bilgiler dersinde ürün temelli öğrenme: Öğrenci başarısı ve görüşleri. *TEBD*, 22(1), 1-27. <https://doi.org/10.37217/tebd.1330606>

Giriş

Yeni üretilen uygulamaların, teknolojik cihazların, yazılımların toplumların ekonomik gücüne, saygınlığına, tanınırlığına katkıda bulunup gelişmişlik seviyesini arttırdığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda üretme eyleminin toplumlar için ehemmiyeti oldukça fazla hissedilmektedir. Toplumların gelişimine katkı sunan her türlü üretme işleminde başarılı, nitelikli ve kaliteli işlerin ortaya konmasının insanların sevdiği alanda tutkuyla çalışıp üretmesiyle gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Bu denli nitelikli işlerin ortaya konmasında eğitime büyük sorumluluk düşmekte olup güzel işlerin ortaya çıkması ancak etkili bir eğitim ile mümkün kılınabilecektir. Gerçekleşmediği takdirde toplumun tüm olanaklarının boş yere tüketilmesi söz konusu olacaktır (Yıldız ve Ardiç, 1999, s. 73). Bu da öğretim süreçlerinin kalitesinin ne derece ehemmiyetli olduğunu bizlere göstermektedir. Bu nokta eğitim-öğretim sürecini kaliteli hâle getirmek için bireylere sevdikleri ve ilgi duydukları alanlarda çalışma alışkanlığı kazandırılması gerektiğini düşündürmektedir. Aynı zamanda böylesi bir amaçla ilerlerken bireylerin öğrendikleri konularla alakalı kaliteli ürünler üretmeyi dikkate almalarını sağlamanın etkili olacağı ön görülmektedir. Tüm bunlar çağın gereklerine uygun, ürün üretmeyi temele alan ve yaşanan değişime ayak uydurabilecek öğretim modelinin ehemmiyetini ortaya koymaktadır çünkü öğrencilerin dünyada meydana gelen olayları kavramaları, bu olaylardan anlamlar çıkarabilmeleri, özgün olmaları, yenilikçi fikirler ve ürünler üretme becerilerini kazanmaları gerekmektedir (Kenan, 2005). Açıklanan tüm bu durumlar Ürün Temelli Öğrenme Modeli'nin (ÜTÖM) incelenmesini oldukça önemli kılmaktadır.

ÜTÖM müfredatın salt bilgi aktarımından alınıp bireylerin gerçek ürün veya hizmet üretmeyi amaçlayarak girişimci faaliyetlere katılımını destekleyen bir yöntemle doğru dönüştürülmesidir (Zhao, Tavangar, McCarren, Rshaid ve Tucker, 2016). ÜTÖM'de öğrenme sürecinin temelinde ürünün oluşturulması ve pazarlanması vardır (Zhao, 2012, s. 204). İlgili alanyazına bakıldığında bireylerin meslek yaşamlarına daha nitelikli ve donanımlı hazırlanmalarına olanak tanıdığı için mesleki eğitimde ve mühendislik fakültelerinde ürün üretmeyi temele alan eğitim öğretim faaliyetleri yapıldığı gözlemlenmektedir. Friadi, Ganefri, Ridwan ve Efendi (2020) öğrencilerin ürünler üreterek öğrenmelerinin gelecekteki iş hayatlarında daha donanımlı olmalarına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Buna ilave olarak Venkaterleswarlu (2017) çalışmasında, mühendislerin meslek yaşamlarında bilimsel bilgilerini ve mevcut teknolojiyi kullanarak toplumun sorunlarını çözmek için ürün, hizmet ve süreç geliştirdiklerini bu nedenle mühendislik eğitiminde ürün üretmeye dayalı bir öğretim sürecinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu noktadan hareketle sadece mesleki eğitim ve mühendislik eğitimi çerçevesinde değil her türlü eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrencileri ürün veya hizmet üretmeye teşvik eden yöntem ve tekniklerin kullanılmasının öğrenilen konuda verimliliğe, bireylerin girişimcilik becerilerinin, finansal okuryazarlık ve sosyal katılım becerilerinin artmasına

olumlu katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bilhassa topluma etkin, donanımlı, çağın ihtiyaç duyduğu beceri ve yeterliklere sahip vatandaş yetiştirme gayesinde olup bireyin toplumsallaşması sürecine büyük katkısı olan sosyal bilgiler dersinde ürün veya hizmet üretmeye teşvik eden yöntem ve tekniğin kullanımının bireyler üzerindeki etkilerinin ortaya konmasının ihtiyacı hissedilmektedir.

Sosyal bilgiler, bireylerin çevresini bir bütün olarak anlamalarına yardımcı olan bir derstir. Bu nedenle sosyal bilgiler programı, çocukların öğrenmelerinin çok yönlü ve dengeli olması için çeşitli deneyimler sağlamalıdır (Pathak, 2012). En temelde etkin vatandaş yetiştirme gayesi olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bulunan ve konuyla ilgili olduğu düşünülen özel amaçlarda bireylerin; ekonominin temel kavramlarını anlamaları, uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları, katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunlara çözümler üretmeleri hedeflenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Ekonomik süreçlerin en temelinden bakıldığında bireyler, günümüzün bilgiye dayalı ekonomi dünyasında en önemli varlıklardır (Zhao, 2005, s. 59). Ekonomik kararlar, bireyler eliyle alındığı için ekonomik süreçlere aktif katılım gösterebilen finansal okuryazarlık düzeyleri gelişmiş olan bireyler, toplumlar için oldukça kıymetli hâle gelmektedir. PISA, finansal okuryazarlığı çağdaş toplumda gündelik yaşamın ve belirsiz geleceğin finansal talepleri ile başa çıkma yeteneğinin gelişimi ile ilgili bilgi ve beceriye dayandığını belirtmektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan bir başka özel amaçta, bireylerin toplumsal sorunlara çözüm üretmeleri, hem ülkesindeki hem de dünyadaki sorunlara karşı duyarlı olmaları hedeflenmiştir (MEB, 2018). Öğrencilerin küçük yaşlarda güncel dünya sorunları ve problemleri ile karşılaşp bunlara çözüm önerileri getirmeleri, ortaya ürünler, hizmetler çıkarmaları ve ekonomik süreçleri bizzat gözlemleyip bu süreçlere katkıda bulunmaları üst düzey düşüme becerilerinin yanı sıra finansal okuryazarlık becerilerinin gelişmesi açısından da kıymetlidir. Sosyal bilgiler dersinin bireyi bahsi geçen beceri ve donanımlarla yaşama hazırlamadaki rolü çok yüksektir.

Bunlardan hareketle sosyal bilgiler dersinde bu dersin programının çağın gereklerine uygun hazırlanmasının önemine odaklanmanın yanı sıra öğrenme deneyimleri sunarken de içinde bulunduğumuz çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek, bireylerin çok yönlü olmasını sağlayacak yöntem ve teknikleri kullanmak gereklidir. Bu yöntem ve teknikler sayesinde bireyler içinde bulunduğu toplumu bir bütün olarak kavrayabilecek, kendisinin de bütüne ait bir parça olduğunu fark edebilecektir. Bunun yanı sıra bireylerin çağın gereklerine uygun bilgi, beceri ve değerlerle donanmış yeterliliklere sahip olmasına yardımcı olacaktır. Yetkinlik kavramı, bilgi ve beceri sahibi olmaktan öte beklentileri karşılayacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri işe koşabilmeyi içerir (OECD, 2018). Sosyal bilgiler dersinde, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerde bireylerin değişen toplum

ve iş hayatına donanımlı bir şekilde katılmaları beklenirken inisiyatif alma ve girişimcilikle ilgili yetkinliklerde bireylerin fikirlerini eyleme dönüştürmesi yaratıcı olmanın, risklere girebilmenin yanında planlama yapma ve bu planlamaları hayata geçirebilme yeteneklerini ortaya koymaları istenir. Aynı zamanda ileride iş hayatına atılacak olan bireylerin ihtiyaç duyabilecekleri bilgi ve beceriler içinde bu yetkinliğe sahip olması istenmektedir. Bireylerin çağın getirdiği atmosfer içerisinde bu yetkinlikler ışığında girişimcilik becerisine ve sosyal katılım becerisine sahip olması gerektiği görülmektedir. Ganefri, Mardin, Rahmi ve Yulastri (2018) de öğrencilerin deneyimlerinden öğrenmeleri için girişimci öğrenmenin geliştirilmesinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. MEB'in 2018 yılında uygulamaya koyduğu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ve hatta 2005 yılı öğretim programında da sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen girişimcilik becerisi ile bireyin çevresini tanıyabilmesi, yeni fikirler ortaya koyabilmesi ve ürünler tasarlayabilmesinin önemli olduğu detaylıca belirtilmiştir (MEB, 2005). Sosyal bilgiler dersinde öğrenme alanlarına bakıldığında da bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim alanlarında bahsi geçen yetkinlik ve becerilerle bireylerin donatılması amaçlanmıştır.

Öğrencilerde girişimci ruhun eksikliğini eleştiren Zhao (2012) bireylerde girişimci ruhun olmamasının nedeninin geleneksel eğitimin bir sonucu olduğunu belirtmiştir. Eğitimin yaşama yakınlık ilkesi göz önüne alınarak yaşamdan uzak olmaması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersinin de bu noktayı göz önünde bulundurması gerektiği düşünülmektedir. Braguglia ve Jackson'a (2012) göre dünya, çözüm bekleyen sorunlarla doludur. Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımına göre de toplumu ilgilendiren güncel konular ve sorunlar sosyal bilgiler dersine yansıtılmalı ve çözüm bekleyen sorunlar için çözüm yolları aranmalıdır. Bu noktada güncel sorunların çözüm yollarının yine güncel yöntem, teknik ve modellerle ele alınmasının ne tür bir etki yaratacağı üzerinde pek tabii durulmalıdır. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler ise problem çözme, karar alma gibi topluma katılım becerilerine katkı sağlar. Sosyal bilgiler öğretiminde bu yaklaşımlar sayesinde bilgi, beceri, değer, etkin öğrenme ve sosyal katılım gibi belli özellikler gelişir (Kaymakçı ve Ata, 2012). Bu doğrultuda bakıldığında sosyal bilgiler dersinden öğrencilerin sosyal katılım becerilerini geliştirmeleri beklenir. Sosyal katılım, bireylerin yaşadıkları toplumun biçimlenmesinde önemli rol oynayan sosyal faaliyetlere katılıp katılmadıkları ile ilgili bir kavramdır (OECD, 2020, s. 190). Detaylı odaklanıldığında sosyal katılım becerisini geliştirmede topluma hizmet uygulamalarına önemli bir görev düşmektedir. Topluma hizmet uygulamaları, toplumun ihtiyaçlarını eğitimle bütünleştirerek ihtiyaçların giderilmesine destek olan bir öğretim yöntemidir (Uğurlu ve Kırıl, 2013). Önceki yıllara baktığımızda 2005'te yayımlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olması, çevreyle etkileşim içerisinde olmasının, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi yorumlayan

ve kullanan, sosyal katılım becerileri gelişmiş, etkin, üretken bireylerin yetişmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2005).

Buradan bireylerin toplumsal hayata katılıp hizmetler üretmesi, sorunların çözümüne katkıda bulunmasının çok önemli olduğu hissedilmektedir. Topluma hizmet, öğrencilerin toplumsal yani sosyal katılımını gerektirir. Topluma hizmete yönelik geliştirilen projelerde, toplumdaki gereksinimler belirlenir ve bu gereksinimleri karşılamak için mevcut sorunlara çözümler üretilir. Sosyal katılım becerileri, topluma hizmet uygulamaları ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin topluma hizmet uygulamalarında bulunmaları toplumu ve problemleri doğrudan gözlemlemelerini ve daha iyi anlamalarını sağlar (Gökçe, 2015, s. 598). ÜTÖM, temelde bireylere girişimcilik becerisi kazandırarak sorunlar içerisinde fırsatları bulup, çözümü üretilip mevcut hedef kitlenin hizmetine sunmalarını öğretir. Topluma hizmet uygulamalarında da bireyler toplumdaki problemleri fark eder, bu problemlere çözüm yolları arar, somut ürün veya hizmetler üretir ve hedef kitleye bu ürün veya hizmeti ulaştırma amacı güder. Bu noktadan baktığımızda bireylerin küçük yaşta toplumsal hayata katılmalarını sağlayacak toplumu etkileyip toplumdan da etkilenip yaşama hazırlanmasına olanak sunacak ÜTÖM, alternatif ve hatta daha kapsamlı topluma hizmet uygulaması olarak görülebilir. Hem topluma hizmet uygulamaları ile hem de ÜTÖM ile mevcut problemler için çözüm üretilir ve çözümler ortaya konulur. Topluma hizmet uygulamaları; huzurevi ziyaretleri, sivil toplum kuruluşları ile iş birliği gibi daha sınırlı alanda bireylerin topluma katılmasına katkı sunarken ÜTÖM ile çok daha geniş perspektifte toplumsal sorunlara çözümler üretilip ortaya sorunu çözecek ürün veya hizmet konulabilir. Hatta bu ürün ve hizmetler gerçek pazar içerisinde hedef kitleye ulaşan, durumlara göre ekonomik kazanç da elde edilebilen durumda olabilir.

Tüm bunlardan hareketle sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin ekonomi ile ilişki içerisinde olması, toplumdaki ihtiyaçları ve sorunları görebilmesi, girişimcilik becerilerini kullanabilmesi, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak problemleri çözebilmesi, çağın gerektirdiği yöntem ve tekniklerle eğitim alabilmesi, ürün üretmenin yanı sıra sosyal katılım becerilerini kullanarak topluma hizmet üretmesi önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin bireyleri bu yönde yaşama hazırlaması için ihtiyacı karşılayacak öğretim modelinin ÜTÖM olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle ÜTÖM'ün sosyal bilgiler dersinde kullanımının araştırılmasının ve etkilerine bakılmasının kayda değer olduğu hissedilmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinin ürün temelli öğrenme modeliyle işlenmesinin başarıya etkisinin ne olduğunu ve ürün temelli öğrenme sürecine dair öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır.

Nicel Araştırma Soruları:

1. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Nitel Araştırma Soruları:

1. Öğrencilerde derslerin düz anlatım yöntemi ve ÜTÖM ile işlenmesine ilişkin görüş farklılıkları var mıdır?
2. Öğrencilerin ürün temelli öğrenme sürecinde derse katılımlarıyla alakalı görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilere göre ÜTÖM'ün avantajları ve dezavantajları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanılmasının çalışmaya derinlik katacağı ve problemin daha iyi bir şekilde ortaya konmasına zemin hazırlayacağı düşünüldüğü için araştırmanın deseninde, karma yöntem uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre "Karma yöntem araştırması, araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla, pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırmadır." (s. 327). Creswell (2017), nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanılmasının elimize oldukça güçlü bir veri topluluğu geçireceğini belirtmiştir (s. 710).

Karma yöntem ile yürütülen bu çalışma müdahale deseni ile desenlenmiştir. Müdahale deseninin amacı, bir deney veya müdahale programında araştırmaya nitel verileri ilave ederek araştırma problemini çalışmaktır (Creswell, 2019, s. 43).

Etik Bildirim

Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 25.12.2020 tarihli ve E-77082166-302.08.01-52109 sayılı yazı ile etik izin alınmıştır.

Nicel Kısım

Çalışma Grubu

Çalışma grubunda, kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacıya erişim kolaylığı sağlayacağı bir durumu seçme olanağı tanıdığı için çalışmaya hız katar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123). Araştırmanın gerçekleştirileceği okulunun belirlenmesinde araştırmacıardan birinin o okulda görev yapması etkili olmuştur. Buna istinaden çalışma grubunu Ankara'da özel bir okulun 2020-2021 yılında öğrenim gören 5-A ve 5-B şubeleri oluşturmaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği bu okulda üçüncü bir 5. sınıf şubesi bulunmadığı için 5-A şubesi deney

grubu 5-B şubesi ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu olan 5-A şubesinin sınıf mevcudu 19 kişi olmasına rağmen Covid-19 sebebiyle dersler çevrim içi yapılmak zorunda kalmış, bu nedenle süreç içerisinde derslere katılımlarda düşüşler gözlemlenmiştir. 5-A şubesinden ön teste 16 kişi, son teste ise 11 kişi katılmıştır. Kontrol grubu olan 5-B şubesi ise 18 kişiden oluşmakta olup aynı nedenle ön teste 15 kişi, son teste ise 13 kişi katılmıştır. Hem ön teste hem de son teste katılanlar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu nedenle deney grubundan 11, kontrol grubundan 13 öğrenci ile çalışma grubunun katılımcı sayısı 24 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak araştırmacıların geliştirdiği akademik başarı testi kullanılmıştır.

Akademik Başarı Testi: 5. sınıf öğrencilerinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarına dair akademik başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken MEB’in (2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımları esas alınmıştır. Klasik Bloom Taksonomisi’ne göre belirtke tablosu oluşturulmuştur. Toplamda 30 soruluk havuz oluşturulmuş, üç sosyal bilgiler alanı, bir ölçme değerlendirme uzmanından, bir sosyal bilgiler öğretmeninden uzman görüşleri alınmış ve bunun ışığında gerekli düzenlemeler yapıp soru sayısı 24’e düşürülmüştür. Hazırlanan 24 maddelik başarı testinin pilot uygulaması 2019-2020 eğitim öğretim yılının I. döneminde özel okul ve devlet okulundan katılım gerçekleştiren toplamda 120 öğrenciye uygulanmıştır. Başarı testi konuyu daha önce işlemiş ve konulara dair önceden bilgi sahibi olması nedeniyle bir üst sınıfta öğrenim gören ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Cevaplar Test Analysis Program (TAP) programında analiz edilmiştir. Ayırt ediciliği 0,30’dan yukarı olan maddeler doğrudan teste dâhil edilmiş, madde ayırt ediciliği 0,20-0,29 arasındaki maddeler ise gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra teste dâhil edilmiştir. İki maddenin ayırt edicilik indeksi 0,19 altında olmasına karşın kazanımların dengeli dağılımı göz önünde bulundurulduğu için testten çıkarılmamıştır. Tüm bu düzenlemeler sonrasında yapılan analiz sonuçlarına göre KR20 değeri 0,73 olarak bulunmuştur. Başol’a (2019) göre güvenilirliğin en az 0,70 olması, testin kararlı ölçüm yaptığını gösterir (s. 145). Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2021) göre de testin güvenilirliğinin 0,70-0,99 olması değişkenler arasında yüksek ilişkinin olduğunu ifade eder. Bu bilgiler rehberliğinde geliştirilen başarı testinin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma öncelikle yüz yüze eğitime uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Sürecin uygulanması devam ederken Korona virüs (Covid-19) hastalığı baş gösterdiği için tüm ders planları çevrim içi ortama göre yeniden tasarlanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci 11 hafta sürmüştür. Son testin uygulanması ve ÜTÖM’a dair öğrenci görüşmelerinin yapılması bir haftada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı dönemde, pandemi sebebiyle uygulamalar çevrim içi ortamda (ZOOM Programı) yürütülmüştür. Uygulama süreci boyunca takip edilen aşamalar şunlardır;

İhtiyaçları Belirlemek: Öncelikle araştırmacı öğrencilere çevrelerinde hoşlarına gitmeyen, beğenmedikleri veya geliştirmek istedikleri şeylerin neler olduğu sorusunu sormuş ve öğrencilerin bu konuya dair düşünmelerini sağlamıştır. Her öğrencinin beğenmedikleri, hoşlarına gitmeyen, değiştirmek istedikleri veya tam tersi olarak topluma katmak istedikleri şeyleri teker teker listelemesi istenmiştir. Listeler tamamlandıktan sonra yazılan şeylerin hayata geçirilmesi konusunda hem süreci yürüten araştırmacıyı hem de akranlarını ikna etmeleri istenmiştir.

Bir Fikirle Ortaya Çıkmak: Öğrenciler pandemi sürecinde her şey uzaktan eğitime dönünce diğer öğrencilerin internet üzerinde çok fazla içeriğe ihtiyaç duyacaklarını ön görmüşlerdir. Bu ihtiyacı bizzat sosyal bilgiler dersini alan ve öğrencilerin nelere ihtiyaç duyabileceğini ön görebilecekler olarak kendilerini görüp talebi karşılamak için zengin ve özgün içerikler üretmek adına blog oluşturmaya karar vermişlerdir. Öğrenciler fikri uygulamaya koymadan önce sürecin işleyişini ve takibini yapan araştırmacıyı ikna ederek sürecin diğer kısmına geçmişlerdir.

Güçlü Yönleri ve Kaynakları Değerlendirme: Bu aşamada öğrenciler üzerinde çalıştıkları fikirle alakalı güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu belirlemişlerdir. İyi oldukları ve blogda üretilcek içeriklere katkı sunacakları alanlar ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen fikrin gelişmesi için bazı öğrenciler yapacakları görevleri belirlemiştir. Kimin blogda görseller çezeceği, kimin akademik içerik üreteceği, kimin akademik oyunlar oluşturacağı belirtilmiştir.

Birilerini İkna Etmek: Öğrenciler bu aşamalar sonrasında çevrelerindeki insanlarla, arkadaşları, ailesi ve diğer öğretmenlerle görüşüp böyle bir fikrin ortaya koyulması durumunda ilgilerini çekip çekmeyeceğine dair görüşler almış ve ürettikleri ürünün işlevselliği hakkında çevrelerini ikna etmeye çalışmışlardır.

Ürün veya Hizmet Yapma: Bu kısımda öğrenciler blogu kurmaya başlamıştır. Kurulan blogun adı "sosyalincocuklari.blogspot.com" olarak belirlenmiştir. İçerikler üretilip bloğa yüklenmiştir. Pandemi döneminde olduğu için WhatsApp üzerinden ve ZOOM programı üzerinden görüşmeler sağlanarak içerikler üretilmiştir. Öğrenciler içerikleri üretirken ve yayımlarken uzman görüşlerini almışlardır. İçeriklerin üretimi ile eş zamanlı olarak araştırmacı da ÜTÖM ile dersleri işlemeye başlamış hazırlanan altı ders planı uygulanmıştır.

Ürünü Pazarlama: Öğrenciler "Sosyalin Çocukları" blogunu kurduktan sonra belirlenen hedef kitleye ulaşması için blogun "Instagram" ve "Twitter (X)" sosyal medya hesaplarını açmışlardır. Blogda yayınlanan içerikler, daha çok kişiye ulaşması için blogun sosyal medya hesaplarında da paylaşılmıştır. Paylaşılan içerikler, öğrencilerin etkileşimde bulunduğu ailesi ve çevrelerindeki diğer kişilerin sosyal medya hesaplarında paylaşılıp daha fazla hedef kitleye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Blogun tanınırlığını ve etkileşimini arttırmak için takipçisi çok fazla olan Instagram kullanıcılarının hesabından blog tanıtılmıştır. Öğrenciler Youtube'da abone sayısı fazla olan diğer şubeden arkadaşlarına blogun tanıtılmasını rica etmiş ve blog Youtube'da da tanıtılmış, etkileşim sayısı bu mecradan da arttırılmaya çalışılmıştır.

Sonrasında Ürün Yönetimi ve Bakımı: Öğrenciler "Sosyalın Çocukları" blogunu 15 Şubat 2021 tarihi itibarıyla kurmaya başlamış ve 1 Temmuz 2021 tarihine kadar da düzenli bir şekilde ürünü geliştirmiş ve sürekli yeni içerikler üretmiştir. Blogu ziyaret eden kişilerin geri bildirimleri doğrultusunda gerekli iyileştirmeler yapılmıştır.

Uygulamalar sonrasındaki analizlerde ise SPSS programı kullanılmıştır. Nicel analizlerde kullanılacak testlerin belirlenmesinde, normallik testi sonuçlarına bakılmış olup bu sonuçlar neticesinde analizlerde normal dağılım gösteren durumlarda İlişkili Örneklem t Testi, normal dağılım göstermeyen durumlarda ise Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Nitel Kısım

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu araştırmanın birinci aşamasına katılan bireyler oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın nitel bölümünde veriler, ÜTÖM'e yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Görüşme soruları dört soru olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için iki alan uzmanının uzman görüşlerinden istifade edilmiştir. Alınan görüşler dikkate alınarak gerekli eklemeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Sorular şu şekildedir:

1. Ürün temelli öğrenme modelini beğendiniz mi? Neden?
2. Derslerin Ürün temelli öğrenme modeliyle işlenmesinin mi yoksa düz anlatım yöntemi ile işlenmesinin mi daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
3. Ürün temelli öğrenme modeliyle mi düz anlatım yöntemiyle mi derste daha etkin olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
4. Ürün temelli öğrenme modelinin avantajları ve dezavantajları nelerdir? Neden?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Deney grubu ile yarı yapılandırılmış görüşme formuna dair ZOOM programı üzerinden yaklaşık beş saat süren görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel kolundaki verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, ortaya çıkan verileri

açıklayacak ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel analizle fark edilemeyen kavram ve temalar bu analizle fark edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). İçerik analizinde, veriler değiştirilmeden doğrudan alıntılar şeklinde aktarılmış ve temalar altında toplanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, ölçeğin ölçmek istenilen özelliği diğer özelliklerle karıştırmadan ne kadar doğru ölçtüğüdür (Büyüköztürk vd., 2021, s. 121). Güvenirlik, ölçmede hata yok ise veya hata oranı az ise art arda yapılan ölçüm sonuçları aynı ya da benzer olacaktır (Can, 2022, s. 393). Bu noktadan hareketle güvenirlik, bir araçtan elde edilen puanların kararlı ve tutarlı olmasıdır (Creswell, 2017, s. 211).

Nicel Araştırma

Nicel araştırmanın güvenirliliğine dair bilgiler, nicel kısma ait veri toplama araçları başlığı altında sunulmuştur. Bu kısımda geçerlik üzerinde durulmuştur. Geçerlik iç ve dış geçerlik olarak ele alındığında iç geçerlik, sonucun bilinen nedenlerle açıklanabilmesidir (Karasar, 2012, s. 105). Dış geçerlik, evrene genellenabilirlik derecesi olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 180). Bir deneysel araştırmada iç geçerliliğin yükseltilmesi için dikkat edilmesi gereken konular; araştırmaya katılan deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama araçları, deneklerin ayrılması, beklenti etkisi, ön test etkisi, istatistiksel regresyon ve etkileşme etkisidir (Can, 2022, s. 20-25). Bu araştırmada denekler seçilirken benzer özelliklere ve geçmişe sahip kişilerden oluşan gruplar eşleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 11 hafta sürmüş olup bu zaman dilimi bireylerde beklenen düzeyde büyük bir olgunlaşma belirtisi göstermemiştir. Bu sebeple deneklerin olgunlaşması faktörünün bu çalışmayı etkilemediği söylenebilmektedir. Araştırmada ön test ve son test ölçme araçları aynı olduğu için ve testler sadece araştırmacı tarafından uygulandığından testlerin farklı olması ya da testlerin farklı kişiler tarafından bireylere verilmesi vb. durumlarda ortaya çıkabilecek olan veri toplama aracında araç etkisinin önüne geçilmiştir.

Deneklerin ayrılma durumu bu araştırmada gerçekleşmiştir. Deney grubu 16, kontrol grubundan 15 öğrenci ile uygulamaya başlanmıştır. Araştırma Covid-19 döneminde, çevrim içi ortamda yürütüldüğü için öğrencilerin derse katılımları kendi inisiyatifinde olmuş ve devamsızlıklar gözlemlenmiştir. Yine aynı nedenle son testlerin uygulandığı gün derse katılım gösteren öğrencilerin az olması deneklerin katılım oranının düşmesine sebebiyet vermiştir. Bunlara ek olarak katılımcılara gerektiği kadar bilgi verilmiş, araştırmanın koşulları ve araştırmanın diğer ayrıntıları hakkında bilgi verilmemiştir.

Etkileşme etkisini önlemek için araştırmada hem deney hem de kontrol grubunun deney süresinde mümkün olduğunca etkileşimde bulunmamaları sağlanmıştır. Süreç boyunca grupların

birbirleri ile iletişim kurup kurmadıklarının detaylı takibi yapılmamakla birlikte kontrol grubu öğrencilerine deney grubu öğrencilerinin uygulanan uygulamaya dair bilgi vermemeleri sağlanmıştır.

Bir deneysel araştırmada dış geçerliliğin yükseltilmesi için Can (2022), dikkat edilmesi gereken konulardan birinin örneklem etkisi olduğunu belirtir (s. 183). Örneklem etkisini Büyüköztürk vd. (2021), sınırlı bir alandan seçilen bireylerin başka yerlerdeki bireyleri yansıtmayacağını, burada sonucun yalnızca araştırmaya katılanlar için geçerli olabileceğini, dış geçerliği arttırmak için araştırmanın daha fazla denekle yapılması gerektiğini belirtir (s. 183). Bu araştırmada, amaçlı örneklemlerden kolay ulaşılabilir durum örnekleme seçilmiştir. Bu sebeple sonuçlar yorumlanırken çok fazla genelleme yapılamamıştır.

Nitel Araştırma

Nitel araştırmada iç geçerliği arttırmak için uzun süreli etkileşim, derin veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi faktörlerine dış geçerliği arttırmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu araştırmada iç geçerliği arttırmak için araştırmacı katılımcılarla uzun geçen süreç boyunca bir arada bulunmuştur. Araştırma süresinde araştırmacı gerçekleştirilen sürecin tamamını uzmana anlatmış, topladığı verileri, ulaştığı sonuçları göstererek uzman görüşünden faydalanılmış, geri bildirimlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcı teyidi derinlemesine gerçekleştirilemese de görüşmeler sonunda veriler öğrencilerle paylaşılmış, teyit edilmesi sağlanmıştır. Dış geçerliği sağlamak için veriler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, öğrenci ifadeleri doğrudan alıntılar hâlinde sunulmuştur. Örneklem, amaçlı örneklemlerden kolay ulaşılabilir durum örnekleme olarak saptanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından analiz edilerek bulguların ve analizlerin birbiriyle tutarlı olması sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde cevabı aranan alt problemlerin analizlerine yer verilmiştir. İki aşamalı analizin bulunduğu bu araştırmada ilk olarak üç alt problemi kapsayan nicel analizler gerçekleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın diğer üç alt probleminde ise öğrenci görüşmelerinin nitel analizleri gerçekleştirilmiş ve yorumlanmıştır.

Nicel Verilerin Analizleri ve Yorumları

Araştırmanın birinci alt probleminde, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Bu noktada, öncelikle deney grubunun akademik başarı ön test ve son test sonuçlarının farkı alınıp verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test Puan Fark	Kolmogorov Smirnov			Shapiro- Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
	.260	11	.036	.878	11	.098

Tablo 1’de deney grubu öğrencilerinin ön testten ve son testten aldıkları puanlar arasındaki farkın normal dağılım sonuçları görülmektedir. Öğrencilerin toplam mevcudunun 30’un altında olması sebebiyle Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Bu testin sonucuna göre p değeri .05’ten büyük olduğu için farkın normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım gösteren veri seti, parametrik testlerden olan İlişkili (Bağımlı) Örneklem t Testi ile analiz edilmiş olup sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	N	\bar{x}	S	\bar{x}_{Fark}	sd	t	p	Etki (d)
Ön Test	11	70,4545	15,50					
Son Test	11	78,1818	20,88	-7,73	10	-1,376	.199	-1,3761

p<.05

Tablo 2’ye göre deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön testinden ve son testinden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkına yani erişilerine ilişkin sonuçlar ele alındığında deney grubu öğrencilerinin ön testten aldıkları puan ortalaması ($\bar{x}_{Öntest}=70,4545$), son testten aldıkları puan ortalaması ($\bar{x}_{Sontest}=78,1818$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, deney grubu öğrencilerin akademik başarı ön test ile son test puanlarının ortalamaları arasındaki istatistiksel farkın son test lehine ($\bar{x}_{Fark}=-7,73$) olduğunu göstermektedir. Bu farkın anlamlılığının belirlenmesi için yapılan İlişkili Örneklem t Testi analiz sonuçlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(10)=-1,376$; $p>.05$). Bu sonuçlar neticesinde ÜTÖM’ün deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test sonucu erişim puanlarının artmasında etkili olmadığı belirtilebilir. Analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün ($d=-1,3761$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Green ve Salkind etki büyüklüğünün değerini; 1’in üzerinde ise çok büyük, 0,8 büyük, 0,5 orta, 0,2 de az etki olarak ifade etmektedir (aktaran Can, 2022, s. 114). Bu sonuç itibarıyla, istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. İlk olarak kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarının farkı alınmış olup normallik testi uygulanmıştır. Normallik testi sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puan Farkına Göre Normallik Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test Puan Fark	Kolmogorov Smirnov			Shapiro- Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
	.173	13	.200*	.961	13	.774

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanlarının farkı alınarak yapılan normallik testi Shapiro-Wilk sonuçlarına bakıldığında .05'ten büyük olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Normal dağılım gösteren veriler, parametrik testlerden İlişkili (Bağımlı) Örneklem t Testi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Erişilerinin Belirlenmesine Yönelik İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Puan	N	\bar{x}	S	\bar{x}_{Fark}	sd	t	p	Etki (d)
Ön Test	13	61,5385	17,4862					
Son Test	13	73,4615	12,6465	-11,92	12	-2,392	.034	-0,6633

p<.05

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{Öntest}=61,5385$), son test puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{Sontest}=73,4615$) olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasında erişilerinin ($\bar{x}_{Fark}=-11,9230$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı ortalamaları arasında erişi puanlarının istatistikî olarak anlamlı farklılığına ilişkin yapılan İlişkili Örneklem t Testi sonuçları .05 düzeyinde son test lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır (t(12)=-2,392; p<.05). Analiz sonucuna göre anlamlı farkın etki büyüklüğü (d=-0,6633) olarak bulunmuştur. Bu noktada geleneksel öğretimin kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test arasındaki erişi puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Analizlerin ilk basamağında deney grubu öğrencilerinin son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir. Bu analizin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Şube	Puan	Kolmogorov Smirnov			Shapiro- Wilk		
		Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
Deney Grubu		.264	11	.031	.846	11	.038
Kontrol Grubu		.236	13	.046	.849	13	.028

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarına göre yapılan normallik testi Shapiro-Wilk sonuçları incelendiğinde .05'ten küçük olduğu görülmektedir. Veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Son Test Puanları Arasındaki Farklılığın Belirlenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	11	14,68	161	47,50	.160
Kontrol Grubu	13	10,65	138		

Her iki gruptaki öğrencilerin ortalamaları arasında istatistikî olarak anlamlı farklılığın belirlenmesine ilişkin yapılan Mann-Whitney U Testi p değerinin sonucu .05'ten büyük olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, ÜTÖM'ün uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının müdahalenin yapılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından yüksek olduğunu ancak istatistikî olarak anlamlı ölçüde farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Nitel Verilerin Analizleri ve Yorumları

Araştırma bulgularının yer aldığı bu aşamada, yapılan nitel analizlere ve bu analizlere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 7. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>
1. ÜTÖM	Etkililik Açısından ÜTÖM
	Anlamaya Katkı Açısından ÜTÖM
2. Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesi	Dersleri ÜTÖM ile İşlenmesinin Verimliliğe Katkısı
	Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesinin Etkin Katılıma Katkısı
3. ÜTÖM Kullanımı	ÜTÖM Kullanımının Avantajları
	ÜTÖM Kullanımının Dezavantajları

Tablo 7'de görüldüğü gibi elde edilen verilere göre ana tema ve alt temalar oluşturulurken araştırmacı ayrı ayrı tüm dökümleri okumuş ve yine birbirinden bağımsız olarak alt temaları belirlemiştir. Veriler, üç ana tema altında toplanmıştır. "ÜTÖM" ana temasının altında "Etkililik Açısından ÜTÖM" ve "Anlamaya Katkı Açısından ÜTÖM" adlı iki alt tema oluşturulmuştur. "Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesi" ana teması altında ise "Dersleri ÜTÖM ile İşlenmesinin Verimliliğe Etkisi" ve "Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesinin Etkin Katılıma Katkısı" adlı iki alt tema oluşturulmuştur. "ÜTÖM Kullanımı" ana teması altında "ÜTÖM Kullanımının Avantajları" ve "ÜTÖM Kullanımının Dezavantajları" şeklinde alt temalar belirlenmiştir.

Bu kısımda, sosyal bilgiler dersinin Ürün Temelli Öğrenme Modeli'yle işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri birebir görüşmelerde elde edilen verilerle ortaya koyulmuştur.

Tablo 8. Ana Tema 1: ÜTÖM

<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
5.1. Etkililik Açısından ÜTÖM	Etkinlik Yapma (Ö.2, Ö.3, Ö.6, Ö.7, Ö.8, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.15) Eğlenceli Olma (Ö.1, Ö.4, Ö.7, Ö.8, Ö.10, Ö.11, Ö.12, Ö.13) İnsanlara Katkıda Bulunma (Ö.2, Ö.5, Ö.8, Ö.13, Ö.14) Ürün Yapma (Ö.3, Ö.11, Ö.13) Blog Oluşturma (Ö.9, Ö.10)
5.2. Anlamaya Katkı Açısından ÜTÖM	Akılda Kalıcı Olma (Ö.7, Ö.13) Daha İyi Anlama (Ö.4, Ö.13)

Öğrencilerin ÜTÖM'ü beğenip beğenmediğine ilişkin görüşleri sorulduğunda görüşme yapılan her öğrenci ÜTÖM'ü beğendiğini belirtmiştir. "ÜTÖM" ana teması "Etkililik Açısından ÜTÖM" ve "Anlamaya Katkı Açısından ÜTÖM" alt temalarında incelenmiştir. Bu alt temalar sosyal bilgiler dersinin ÜTÖM ile işlenmesinin neden beğenildiğini belirtmektedir.

"Etkililik Açısından ÜTÖM" ve "Anlamaya Katkı Açısından ÜTÖM" alt temalarına ait görüşler şu şekildedir:

Ö.5: "Öğretmenim biz bir yandan bir şeyler öğrenirken başkaları da öğrendiklerimizi öğrendiği için beğendim."

Ö.7: "Öğretmenim çünkü şöyle eee nasıl desem dersler böyle daha aktif geçiyor daha eğlenceli geçince derse daha çok katılmak istiyorum. Derse daha çok katılmak isteyince birazcık daha çok sosyal bilgiler çalışmak istiyorum. Bilgiler daha fazla aklımda kalıyor."

Ö.8: "Öğretmenim böyle birilerini bilgilendirmemiz eğlenerek yapmamız etkinlikler yapmamız hoşuma gittiği için beğendim."

Ö.9: "En çok beğendiğim nokta bir blog oluşturmamız oldu. Buna benimde katkılarım olduğu için mutluyum."

Ö.13: "Eğlenceli, kendimiz bir şeyler yapıyoruz bunları çok sevdim."

Tablo 9. Ana Tema 2: Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesi

<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
6.1. Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesinin Verimliliğe Katkısı	Eğlenceli Olma (Ö.3, Ö.4, Ö.6, Ö.8, Ö.9, Ö.10, Ö.12, Ö.13) Blogda Tekrar İmkânı (Ö.6, Ö.8, Ö.10, Ö.12) İlgi Duyma (Ö.1, Ö.8, Ö.9, Ö.12) Öğrenerek Katkıda Bulunma (Ö.5, Ö.9, Ö.12) Bilgilerin Kalıcı Olması (Ö.3, Ö.7, Ö.8) Odaklanma (Ö.6, Ö.9, Ö.10) Etkinlik Yapma (Ö.4, Ö.14) İş Birliğini Arttırma (Ö.5, Ö.11) Öğretmen-Öğrenci Bağını Güçlendirme (Ö.7, Ö.11) Geleceğe Katkı (Ö.7, Ö.11) Yeteneği Arttırma (Ö.7, Ö.9) Yaparak Öğrenme (Ö.9, Ö.5) Daha İyi Öğrenme (Ö.1, Ö.2, Ö.7)
6.2. Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesinin Etkin Katılıma Katkısı	Sorumluluk Alma (Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.12) Üretken (Ö.2, Ö.4, Ö.5, Ö.6) Eğlenceli (Ö.1, Ö.5, Ö.6, Ö.7) Bloga İçerik Üretme (Ö.5, Ö.9, Ö.10) Etkinlik Yapma (Ö.8, Ö.14) Sosyalleşme (Ö.9, Ö.11)

Derslerin ÜTÖM ile işlenmesinin mi yoksa düz anlatım yöntemiyle işlenmesinin mi verimli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? sorusuna karşılık olarak görüşmeye katılan her öğrenci ÜTÖM'ün daha verimli olduğunu belirtmiştir. ÜTÖM ile mi düz anlatım yöntemiyle mi derste etkin olduğunuzu düşünüyorsunuz? Neden? sorusuna karşılık da tüm öğrenciler ÜTÖM ile daha etkin olduklarını belirtmişlerdir. Bu soruların nedenine dair görüşler, "Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesi" ana teması ile "Derslerin ÜTÖM İle İşlenmesinin Verimliliğe Etkisi" ve "Derslerin ÜTÖM İle İşlenmesinin Etkin Katılıma Etkisi" alt temalarıyla belirtilmiştir.

Öğrencilerin derslerin ÜTÖM ile işlenmesinin verimliliğe etkisi alt temasına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Ö.3: "Dersler böyle daha eğlenceli oluyor. Öğrenciyi konunun içine çekiyor."

Ö.5: "Yani hocam sınıf blogla ilgileniyor ya hep nasıl anlatılır ki o iş birliğimiz artıyor."

Ö.7: "Yaa öğretmenim çünkü şöyle yani bilmiyorum öğretmen ile öğrenci arasında daha iyi bir iletişim oluyor. Ve nasıl desem derse bütün öğrenciler aktif bir şekilde katılabiliyor diğer yandan. Mesela normalde iki üç öğrenci arkada oyun oynar ama ürün temelli işleyince öyle bir şey olmuyor herkes derse katılmak istiyor."

Ö.10: "Şimdi hocam siz anlatıyorsunuz o konuyla alakalı etkinlik yapıyoruz o konuyla ilgili etkinlik yaparken daha çok pekiştirmiş oluyoruz o şekilde blogla da hem ders tekrarı yapmış oluyoruz hem de eğleniyoruz. Mesela hocam biz unuttuk diyelim blogda her şey olduğu için blogu açıp bakabiliriz."

Ö.11: "Öğretmenim böyle şeyler takım birliğini arttırıyor. Hep birlikte çalışıyoruz. Takım ruhunu arttırıyor. Mesela X bilgileri bloga yazıyor, Y resimleri çiziyor, bende yazıları yazıyorum, Z'de araştırıyor."

Derslerin ÜTÖM ile işlenmesinin etkin katılımı etkisi alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö.4: "Öğretmenim ben de bir şeyler yaptığım için mutlu oldum."

Ö.6: "Öğretmenim etkinlik yaparken daha aktif bir şeyler üretmeye çalışıyoruz sürekli şöyle mi yapsam böyle mi yapsam böyle mi güzel olur diye."

Ö.7: "Öğretmenim çünkü ürün temelli işleyince aktif oluyorsun derste derse böyle bir katılma isteği oluyor içinde her an sanki."

Ö.9: "Mesela gruplara ayrıldık orda bir sürü şey yaptık bu şekilde insan blogda bir şeyler yapmam gerektiği zaman sorumluluklarımın da bilincine varıyorum."

Ö.11: "Öğretmenim şöyle ürün temelli de daha çok görev alıyorum normal derslerde ise daha az."

Tablo 10. Ana Tema 3: ÜTÖM Kullanımı

<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>
7.1. ÜTÖM Kullanımının Avantajları	Kalıcı Olma (Ö.3, Ö.7, Ö.6, Ö.9, Ö.10, Ö.11, Ö.13)
	Daha İyi Anlama (Ö.2, Ö.5, Ö.6, Ö.10, Ö.12)
	Eğlenceli Olma (Ö.3, Ö.5, Ö.6, Ö.12)
	İnsanlara Faydalı Olma (Ö.4, Ö.7, Ö.8, Ö.11)
	Geliştirici Olma (Ö.4, Ö.7, Ö.10)
	İlgi Çekici Olma (Ö.1, Ö.3)
	Dersi Sevdireci Olma (Ö.7, Ö.15)
	Yaratıcılığı Geliştirici Olma (Ö.2, Ö.13)
	Sosyalleşme (Ö.11, Ö.13)
	Yetenek Kazandırma ve Geliştirme (Ö.11, Ö.12)
	Pekiştirme Olanakları Sunma (Ö.12)
	Sorumlulukları Yerine Getirme (Ö.9)
	Yardımlaşmayı Sağlama (Ö.11)
Gerçek Hayata Dair Şeyler Öğrenme (Ö.13)	
Öğrenen- Öğreten Arasındaki Bağlı Arttırıcı Olma (Ö.7)	
7.2. ÜTÖM Kullanımının Dezavantajları	Zaman Alıcı (Ö.2)

“ÜTÖM Kullanımı” ana teması hakkındaki görüşler “ÜTÖM Kullanımının Avantajları” ve “ÜTÖM Kullanımının Dezavantajları” şeklinde iki alt tema altında ele alınmıştır.

ÜTÖM kullanımının avantajları alt temasına dair görüşler şu şekildedir:

Ö.1: “Derse girenlerin daha çok ilgisini çekmek isteğini arttırmak.”

Ö.2: “Hocam düşündüğümüz için hayal gücümüz geliyor.”

Ö.4: “Öğretmenim insanların öğrenmesini sağlıyor. Onlara fayda sağlıyor. Bizde hem öğrenmiş oluyoruz hem de onlar öğrenmiş oluyor.”

Ö.7: “Mesela öğretmenim blog gerçekten bana çok şey kattı. Orada haftanın sorusunu yapmak bile yani biliyorum beni iyi geliştirdi.”

Ö.10: “Daha fazla araştırmamıza neden oluyor yani daha fazla şeyleri araştırıyoruz. Mesela hocam ben eskiden hiç araştırmazdım.”

Ö.11: “Ürün temelli öğrenme insanlara yetenek kazandırır. Mesela öğretmenim X oyunlarda çok iyi X’e oyun verdiğiniz için oyun yeteneğini kullanarak oyunlar yapıyor. Bu da onu daha da geliştirmiş oluyor. Y’ye resim veriyoruz resim çok güzel yapıyor o da resim yeteneğini geliştiriyor. Z’de bilgisayarda iyi bilgisayar ilişkisini daha çok üst düzeye taşıyor.”

Ö.13: “Aklımızda kalıyor. Gerçek hayata dair bir şeylerde öğreniyoruz. Deniyoruz, öğreniyoruz, düşünüyoruz, yaratıcılığımız artıyor.”

ÜTÖM kullanımının dezavantajlarına dair görüşme gerçekleştirilen on beş öğrencinin on dördü herhangi bir dezavantajı olmadığını belirtirken bir kişi dezavantajı olduğuna dair görüş belirtmiştir. ÜTÖM kullanımının dezavantajları alt temasına ilişkin görüş şu şekildedir:

Ö.2: “Hocam mesela o çizmemiz yazmamız uzun sürdüğü için bazen yetiştirmekte zorlanabiliyoruz. Zaman alıyor.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın nicel bölümüne ait birinci alt probleminden elde edilen bulgudan ÜTÖM'ün uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ile son test puanlarının ortalamaları arasındaki istatistiksel farkın son test lehine olduğu görülse de ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı erişilerinde ÜTÖM'ün etkili olmadığını belirtmektedir. Ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki istatistiksel farkın son test lehine olmasına rağmen anlamlı farklılığın görülmemesinde teste katılan kişi sayısının (11) az olmasının bu sunucun ortaya çıkmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu sonucunu tersi yönde destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Yulastri, Hidayat, Ganefri, Islami ve Edya (2017) mesleki eğitimde ürün temelli öğrenme yaklaşımını kullanarak girişimcilik modülü geliştirmiş ve modülün öğrencilerin başarısını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Hidayat'ın (2017) araştırma sonuçlarında ise, ürün temelli olarak oluşturulan girişimcilik öğrenme araçlarının girişimcilik derslerinde bir öğrenme aracı olarak kullanılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ganefri, Hidayat, Kusumaningrum, Dewy ve Anori de (2017) yaptıkları çalışmada ÜTÖM'ün etkililiğine baktıklarında öğrencinin öğrenme çıktılarını iyileştirmede etkili olduğunu saptamışlardır.

Araştırmanın nicel bölümüne ait ikinci alt probleminden elde edilen bulgularda kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılığa ilişkin yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farkın etki büyüklüğü ($d=-0,6633$) olarak saptanmıştır. Bu noktada geleneksel öğretimin kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı ön test ve son test arasındaki erişim puanlarına yüksek etki etmediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel bölüme ait üçüncü alt probleminden elde edilen bulgudan deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının ortalamalarının istatistikî olarak anlamlı farklılaşmadığına ulaşılmıştır. Ancak ÜTÖM'ün yapıldığı deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca ulaşmada deney (11) ve kontrol (13) grubunda teste katılım gerçekleştiren kişi sayısının az olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde bu sonucun tersi yönde sonuçlara ulaşmış araştırmalara rastlanmıştır. Haemapasith'ın (2018) yaptığı çalışmada ÜTÖM ile eğitim gören öğretmen adaylarının ölçümlerde akademik başarı yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Friadi vd. (2020) yaptıkları çalışmada deney ve kontrol grubuna yetkinliğin üç boyutundan bakıldığında bilişsel boyutta %20,70, psikomotor boyutta %18,32 ve duyuşsal boyutta %20,11 oranında deney grubu lehine iyileştirilmiş öğrenme çıktıları elde edildiği görülmüştür.

Araştırmanın nitel bölümüne ait birinci alt probleminde 14 öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucunda derslerin düz anlatım yöntemi ve ürün temelli öğrenme modeli ile işlenmesine ilişkin görüş farklılıkları olup olmadığına bakılmıştır. Birinci nitel alt probleme ilişkin ürün temelli öğrenme modelini beğenip beğenmediklerinin sorulduğu görüşme sorusu analizinden “ÜTÖM” temasına ulaşılmıştır. Bu tema bağlamında öğrencilerden alınan yanıtlardan “Etkinlik Yapma, Eğlenceli Olma, İnsanlara Katkıda Bulunma, Ürün Yapma, Blog Oluşturma, Akılda Kalıcı Olma, Daha İyi Anlama” kodlarına ve “Etkililik Açısından ÜTÖM” ile “Anlamaya Katkı Açısından ÜTÖM” alt temalarına varılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümüne ait ikinci alt probleminde ürün temelli öğrenme sürecinde öğrencilerin derse katılımlarıyla alakalı görüşlerinin neler olduğunu saptamak için sorulan görüşme sorularının analizinden “Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesi” temasına ulaşılmıştır.

Bu tema bağlamında öğrencilerden alınan “Derslerin Ürün temelli öğrenme modeliyle işlenmesinin mi yoksa düz anlatım yöntemi ile işlenmesinin mi daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” sorunun yanıtlardan “Eğlenceli Olma, Blog’da Tekrar İmkânı, İlgi Duyma, Öğrenerek Katkıda Bulunma, Bilgilerin Kalıcı Olması, Odaklanma, Etkinlik Yapma, İş Birliğini Arttırma, Öğretmen-Öğrenci Bağını Güçlendirme, Geleceğe Katkı, Yeteneği Arttırma, Yaparak Öğrenme, Daha İyi Öğrenme” kodlarına ulaşılmıştır. “Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesinin Verimliliğe Katkısı” alt temasına varılmıştır. Cannon ve Leifer (2001) de çalışmalarında öğrencilerin gerçek mühendislik problemlerine maruz kalarak işi bilenlerin bilgi ve deneyimlerinden yararlanıp daha iyi öğrendikleri ve yeteneklerini arttırdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Gülbahar, Avcı ve Ergün (2012) ÜTÖM’e benzer bir çalışma olan “Yaparak Öğrenme: Hedefe Dayalı Senaryo Yaklaşımı Uygulamasına Bir Örnek” adlı çalışmalarında benzer bir sonuca varmışlardır. Öğrencilerin derste verilen etkinliklere yönelik görüşler incelendiğinde sürecin etkili geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu tezde “Geleceğe Katkı” kodu ile ulaşılmış olan öğrencilerin gelecekteki yaşamlarında bu modelle öğrendikleri bilgileri kullanabileceklerine dair sonuca bu çalışmada da ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerden yaparak öğrenme ders sürecinin kendilerine getirdiği katkı ve süreçte kazandıkları deneyimlere yönelik görüşleri alınmış toplam on dokuz öğrenci ilerdeki yaşamlarında yapacakları akademik araştırmaları için deneyim kazandıklarını belirtmiştir.

Bu tema bağlamında öğrencilerden alınan “Ürün temelli öğrenme modeliyle mi düz anlatım yöntemiyle mi derste daha etkin olduğunu düşünüyorsun? Neden?” sorunun yanıtlardan “Sorumluluk Alma, Üretken, Eğlenceli, Blog’a İçerik Üretme, Etkinlik yapma, Sosyalleşme” kodlarına ve “Derslerin ÜTÖM ile İşlenmesinin Etkin Katılıma Katkısı” alt temasına ulaşılmıştır. Ragan, Frezza ve Cannell (2009) de çalışmalarında benzer bir bulguya rastlamış, araştırmada gözlemci öğretmenler

bu öğrenme modeli kullanarak ürün üretme sürecinde sınıfta olumlu bir tutumun oluştuğunu ve öğrencilerin sürece aktif katılım gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Gülbahar vd.'nin (2012) çalışmalarında benzer sonuca ulaşılmış öğrenciler yaparak öğrenme sonrasında etkililiklerinin ve kendilerine güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nitel bölümüne ait üçüncü alt problemde, ürün temelli öğrenme modelinin avantajları ve dezavantajlarının olup olmadığına ilişkin görüşme sorusunun analizinden, "ÜTÖM Kullanımı" temasına varılmıştır. Bu tema bağlamında öğrencilerden alınan yanıtlardan "Kalıcı Olma, Daha İyi Anlama, Eğlenceli Olma, İnsanlara Faydalı Olma, Geliştirici Olma, İlgi Çekici Olma, Dersi Sevdirici Olma, Yaratıcılığı, Geliştirici Olma, Sosyalleşme, Yetenek Kazandırma ve Geliştirme, Pekiştirme Olanakları Sunma, Sorumlulukları Yerine Getirme, Yardımlaşmayı Sağlama, Gerçek Hayata Dair Şeyler Öğrenme, Öğrenen- Öğreten Arasındaki Bağ Arttırıcı Olma" kodlarına ulaşılmıştır. "ÜTÖM Kullanımının Avantajları" alt temasına varılmıştır. "Zaman Alıcı" kodundan ise "ÜTÖM Kullanımının Dezavantajları" alt temasına ulaşılmıştır.

"ÜTÖM Kullanımının Avantajları" alt temasını destekleyen nitelikte bir çalışmayı Haemapasith (2018) yapmıştır. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada, öğretim stratejileri hakkında hem teoriyi hem de gerçek uygulamayı derinlemesine anlama, çeşitli etkinlik tasarımı yapma, ders planları yazma, yansıtma ve yeni fikir veya deneyim alışverişi gibi ÜTÖM'e yönelik birçok avantajın sağlandığı belirtilmiştir. Gülbahar vd. (2012) ÜTÖM'e benzer bir çalışma olan yaparak öğrenme: "hedefe dayalı senaryo yaklaşımı" uygulamasına bir örnek adlı çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Öğrenciler topluluk karşısında hitap etme ve kendilerini doğru ifade etme yeteneklerinin geliştiğini, özgüven kazandıklarını belirtmişlerdir. Ganefri vd. (2017) çalışmalarında bu çalışmanın "Yetenek Kazandırma" kodu ile ulaştığı benzer bir sonuca ulaşmıştır. Çalışmada ÜTÖM kullanılarak elde edilen öğrenme çıktılarında öğrencinin girişimcilik becerisi geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları ele alındığında başarıya etkisinin anlamlı yönde olmadığı görülse de öğrenci görüşleri incelendiğinde sonucun tam tersi yönde olduğu gözlemlenmektedir. ÜTÖM ile işlenen derslerin sonrasında bu model sayesinde öğrendiklerini bireyler gelecek yaşamlarında kullanabilecekleri bir deneyim olarak görmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler girişimcilik, iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcı olma gibi birçok becerilerini geliştirdiklerini bizzat ifade etmektedir.

Karma yöntemde müdahale deseni ile tasarlanmış araştırmalarda, araştırmacının amacı bir deney veya müdahale deneme programına nitel veriyi ekleyerek araştırma problemini çalışmaktır (Creswell, 2019, s. 43). Bu bakımdan araştırmanın nicel bulguların nitel bulgularla nasıl desteklendiğine de bakılmaktadır. Araştırmanın nicel bölümünün alt probleminden elde edilen bulguda, deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanlarının ortalamaları

arasında son test lehine anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular ile tersi yönde şu şekilde desteklenmiştir: öğrencilerin işlenen konuya ilişkin görüşlerinde konuları öğrendiklerini belirtilen ifadeleri bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin özel olarak belirttikleri, ÜTÖM'ün dersi daha iyi anlamaya, akılda kalıcı olmasına, mevcut yeteneklerini arttırmaya, odaklanmaya, derse olan ilgilerinin artmasına, sorumluluk almaya etki ettiği belirtilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünün alt probleminden elde edilen bulguda, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının ortalamaları arasında son test lehine anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular ile tersi yönde şu şekilde desteklenmiştir: öğrencilerin işlenen konuya ilişkin görüşlerinde konuları öğrendiklerini belirtilen ifadeleri bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin özel olarak belirttikleri, ÜTÖM'ün geliştirici olduğu, yaratıcılıklarını geliştirmeye yardımcı olduğu, anlatılan konuları öğrendikleri, anlatılan konuları çokça geliştirme fırsatı olduğu şeklindedir.

Bu çalışma ile elde edilen veriler de öğrencilerin yalnızca bilişsel kazanımlar değil duyuşsal ve psikomotor alanda da kazanımları olduğu görülmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin özel bir şekilde belirttikleri ÜTÖM'ün yetenek kazandırmaya ve geliştirmeye etki ettiği, öğretene-öğretici arasındaki bağı güçlendirdiği, sorumluluk bilinci kazanmayı ve yardımlaşmayı sağladığı, sosyalleşmeyi desteklediği yönündedir.

Öğrenci görüşleri detaylı incelendiğinde bazı öğrenciler daha önceden araştırmayı sevmediklerini ve çok bilmediklerini ama bu modelin uygulanması ile araştırma yapmanın ne demek olduğunu öğrendiklerini bol miktarda araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise ilgi duydukları ve yetenekleri olduğunu düşündükleri alanlarda (oyun oluşturma ve resim çizme gibi) daha çok içerik ürettiklerini bunun onların mevcut yeteneklerini geliştirme konusunda katkı sağlamanın yanı sıra geliştirme ve pekiştirme fırsatı yakaladıkları bu yeteneklerini gelecekte kullanabileceklerini belirtmişlerdir. ÜTÖM'ün uygulanmasının gelecek yaşamı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bu bulguların dışında bazı öğrenciler tüm bu uygulamaların zaman alıcı olduğunu ve ürettikleri içerikleri yetiştirmekte zorlandıklarını da belirtmişlerdir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle;

- Sosyal bilgiler öğretmenleri bu modeli kullanarak ders içerikleri hazırlayabilir.
- Öğretmen adaylarına ürün temelli öğrenme modelini nasıl uygulayacaklarına dair eğitimler verilebilir.

- Okul idaresinin ve ailelerin bu modelin uygulanmasına destek vermeleri sağlanabilir.
- Bu modelin başarıya etkisini derinlemesine incelemek amacıyla daha geniş gruplarla deneysel araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma pandemi döneminde çevrim içi ortamda uygulandığı için alan ve saha gezileri ile destekleme fırsatı sağlanamadı, normal süreçte uygulanması durumunda alan ve saha gezileri ile desteklenebilir.
- Bu model kullanılarak yeteneğin gelişimi ve kalıcılığa etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Braguglia, K. H. & Jackson, K. A. (2012). Teaching research methodology using a project-based three course sequence critical reflections on practice. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 5(3), 347-352. <https://clutejournals.com/index.php/AJBE/article/view/7007/7082> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2022). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Cannon, D. M. & Leifer, L. J. (2001). Product-based learning in an overseas study program: The ME110K course. *International Journal of Engineering Education*, 17(4/5), 410-415. <https://www.ijee.ie/articles/Vol17-4and5/Ijee1247.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Friadi, J., Ganefri, R. & Efendi, R. (2020). Development of product based learning-teaching factory in the disruption era. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(6), 1887-1898. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/12892> sayfasından erişilmiştir.
- Ganefri, R., Mardin, A., Rahmi, U. & Yulastri, A. (2018). Production based learning: As a tool to increase entrepreneurial skills of students. <https://osf.io/preprints/inarxiv/3fqyu/> sayfasından erişilmiştir.
- Ganefri, R., Hidayat, H., Kusumaningrum, I., Dewy, M. S. & Anori, S. (2017). Learning outcomes in vocational study: A development of product based learning model. *Medwell Journals*, 12(5), 831-832. <https://www.medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2017.831.838> sayfasından erişilmiştir.

- Gökçe, N. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde topluma hizmet uygulamaları. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 586-609). Ankara: Pegem.
- Gülbahar, Y., Avcı, Ü. & Ergün, E. (2012). Yapararak öğrenme: "Hedefe dayalı senaryo yaklaşımı" uygulamasına bir örnek. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 293-306. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1312> sayfasından erişilmiştir.
- Haemaprasith, S. (2018). *Effects of product-based learning on learning abilities and satisfaction of undergraduate student teachers*. The 40th International Academic Conference'da sunulmuş bildiri, Temmuz, Stockholm. <https://ideas.repec.org/p/sek/iacpro/6508751.html> sayfasından erişilmiştir.
- Hidayat, H. (2017). How is the application and design of a product-based entrepreneurship learning tools in vocational higher education? *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 102, 223-228. <https://doi.org/10.2991/ictvt-17.2017.38>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaymakçı, S. & Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35-64. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179031> sayfasından erişilmiştir.
- Kenan, S. (2005). 21. yy'da Türkiye'de öğretmen olmak (EBSAD-Öğretmenlik Vizyon Programı Seminer Notları). EBSAD-Öğretmenlik Vizyon Programı'nda sunulmuş bildiri. https://www.academia.edu/5387498/21_Y%C3%BCzy%C4%B1lda_T%C3%BCrkiyede_%C3%96%C4%9Fretmen_Olmak sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030: Skills of 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-andlearning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2020). *How's life 2020: Measuring well being*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life/volume-issue-9870c393-en> sayfasından erişilmiştir.
- Pathak, R. P. (2012). *Teaching of social studies*. India: Pearson.
- Ragan, E. D., Frezza, S. & Cannell, J. (2009). *Product-based learning in software engineering education*. The 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference'da sunulmuş bildiri, Ekim, San Antonio. https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/5350648?casa_token=aYYnxX3Mr3U

<AAAAA:zMIO6MHhw81ga3bGHVhNg8os6tkbugj6mkl8LYpLfZX0IWRVzuzf2LOJR9BkaeDfBmI8ppg> sayfasından erişilmiştir.

- Uğurlu, Z. & Kırıl, M. (2013). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 37-55. <https://doi.org/10.14230/joiss463>
- Venkateswarlu, V. (2017) Establishing a 'Centre for Engineering Experimentation and Design Simulation': a step towards restructuring engineering education in India. *European Journal of Engineering Education*, 42(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1158794>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yıldız, G. & Ardiç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 73-82. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bilgisosyal/issue/29108/311432> sayfasından erişilmiştir.
- Yulastri, A., Hidayat, H., Ganefri, R., Islami, S. & Edya, F. (2017). Developing an entrepreneurship module by using product-based learning approach in vocational education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 12(5), 1097-1109. <http://www.ijese.net/makale/1868.html> sayfasından erişilmiştir.
- Zhao, F. (2005). Entrepreneurship and innovation in e-business: An integrative perspective. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 6(1), 53-60. <https://doi.org/10.5367/0000000053026428>
- Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. United States of America: Corwin.
- Zhao, Y., Tavangar, H., McCarren, E., Rshaid, G. F. & Tucker, K. (2016). *The take action guide to world class learners: How to make product oriented learning happen*. United States of America: Corwin. <https://books.google.com.tr/books?id=GtWCCwAAQBAJ&hl=tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The production process, which holds great importance for societies, is believed to result in successful, qualified, and high-quality work through people working passionately and producing in the fields they love. Education plays a significant role here as the emergence of beautiful works can only be made possible through effective education. This highlights the importance of the quality of the teaching process. At this point, it is anticipated that in order to improve the quality of the education-teaching process, it will be effective to instill the habit of working in the areas individuals love and are interested in while also encouraging individuals to consider producing quality products related to the subjects they have learned. All of these make it highly important to examine the Product-Based Learning Model, which is a teaching model that is in line with the requirements of the age, focuses on

product production, and can adapt to the ongoing changes. Transforming the curriculum of the Product-Based Learning Model (PBLM) from a mere knowledge transfer to a method that supports individuals' participation in entrepreneurial activities by aiming to produce real products or services is essential (Zhao, Tavangar, McCarren, Rshaid, and Tucker, 2016). In PBLM, the fundamental aspect of the learning process is the creation and marketing of a product (Zhao, 2012, p. 204).

In the social studies course, it is important for students to be engaged with the economy, to be able to perceive the needs and problems in society, to utilize entrepreneurial skills, to solve problems using higher-order thinking skills, to receive education with the methods and techniques required by the era, and to contribute to society by using social engagement skills alongside product production. It is believed that the Product-Based Learning Model will be the instructional model that meets the needs of preparing individuals for life in this direction within the social studies course. Therefore, it is felt that it is noteworthy to investigate the use of this model in the social studies course and examine its effects. In this context, the aim of the research is to reveal the impact of implementing the Product-Based Learning Model in the social studies course on academic success and to determine the students' views on the Product-Based Learning process.

Quantitative Research Questions are as following:

1. Is there a significant difference between the average academic achievement test scores of the experimental group students?
2. Is there a significant difference between the average academic achievement test scores of the control group students?
3. Is there a significant difference between the average final test scores of the experimental group and control group students?

Qualitative Research Questions are as following:

1. Are there any differences in students' views on the application of traditional instructional methods and PBLM?
2. What are the students' opinions regarding their participation in the product-based learning process?
3. According to the students, what are the advantages and disadvantages of PBLM?

The research was conducted using a mixed methods design with an intervention pattern. The study group consisted of the 5-A and 5-B classes of a private school in Ankara in the 2020-2021 academic year. Although the class size of the experimental group, 5-A, was 19, due to the Covid-19 pandemic, classes had to be conducted online, resulting in decreased attendance. 16 students participated in the pre-test and 11 students participated in the post-test from the 5-A class. The control

group, 5-B, consisted of 18 students, and due to the same reason, 15 students participated in the pre-test and 13 students participated in the post-test. Those who participated in both the pre-test and post-test were included in the study group. Therefore, the study group included 11 students from the experimental group and 13 students from the control group, with a total of 24 participants.

In the quantitative part of the study, an academic achievement test developed by the researcher was used as the data collection tool. In the qualitative part, a semi-structured interview form was used. For the analysis of quantitative data, Related Samples T-Test and Mann-Whitney U test were utilized while content analysis was used for the analysis of qualitative data. In the quantitative findings, it was concluded that there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students' academic achievement. Although there was a statistically significant difference in the pre-test and post-test scores of the control group students' academic achievement, it was determined that it did not have a significant effect when considering the effect size score. No significant difference was found between the post-test scores of the experimental and control groups. The qualitative findings of the study revealed themes related to teaching method and technique, teaching social studies with the Product-Based Learning Model, and the advantages of the Product-Based Learning Model. These findings indicated that the model was fun, helped better understanding and retention, promoted learning by doing, increased productivity and socialization, and contributed to students' future lives.

It was concluded that there was no significant difference between the pre-test and post-test scores although there was a statistically significant difference in favor of the post-test scores of the experimental group students who were subjected to PBLM. The low number of participants (11) in the study may have influenced the emergence of this result. There are studies that support the opposite direction of this result. Yulastri et al. (2017) developed an entrepreneurship module using the Product-Based Learning approach in vocational education and found that the module was effective in improving students' success. Similarly, in Hidayat's (2017) research, it was concluded that entrepreneurship learning tools created in a product-based manner were effective when used as a learning tool in entrepreneurship courses. In Ganefri et al.'s (2017) study, they found that PBLM was effective in improving students' learning outcomes. In the qualitative part, codes such as "Being Fun, Opportunity for Revisiting in the Blog, Interest, Contribution through Learning, Permanent Retention of Knowledge, Focus, Engaging in Activities, Increasing Collaboration, Strengthening Teacher-Student Connection, Contributing to the Future, Enhancing Skills, Learning by Doing, Better Learning" were reached. The sub-theme "Contribution of Teaching with PBLM to Efficiency" was found. Cannon and Leifer (2001) also found in their study that exposing students to real engineering problems and benefiting from the knowledge and experience of experts resulted in better learning and enhanced

skills. Regarding the second question from students, codes such as "Taking Responsibility, Being Productive, Having Fun, Creating Content for the Blog, Engaging in Activities, Socializing" were reached, and the sub-theme "Contribution of Teaching with PBLM to Active Participation" was found. Ragan et al. (2009) also found a similar result in their study, stating that the use of this learning model resulted in a positive attitude in the classroom during the product creation process and students actively participated in the process. Based on the results of the research, it is recommended that social studies teachers prepare lesson contents using this model and conduct further experimental studies with larger groups to examine the model's impact in-depth.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.



Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.12.2020 tarih ve E-77082166-302.08.01-52109 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Psikolojik Sağlık Düzeylerinin İncelenmesi*

Examining the Resilience Levels of Preschool Children

Zeynep Kışalı, Gülümser Gültekin Akduman

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Zeynep Kışalı  Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, zeynepkishali@atauni.edu.tr</p> <p>Gülümser Gültekin Akduman  Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi, gulumser@gazi.edu.tr</p>	<p>Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlık düzeylerinin belirlenen değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma Erzurum'un Yakutiye ve Palandöken ilçelerinde bulunan resmî ilkokul ana sınıfları ve bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 282 çocuğun anneleri ile yürütülmüştür. Verileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocuk Psikolojik Sağlık Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına bağlı olarak Mann Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların psikolojik sağlık düzeyleri ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bulgular incelendiğinde atopik rahatsızlık, göz kayması, vitamin eksikliği, bronşit ve skolyoz gibi tanısı konmuş bir hastalığa sahip olma durumu ve ameliyat geçmişi olma, bir yakının ölümüne şahit olma, yaralanmadığı bir kaza atlatma, aile içi çatışmaya şahit olma ve ekonomik yoksunluk gibi risk faktörü olarak değerlendirilebilecek bir olay yaşama durumu arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın kapsamında tartışılmıştır.</p>

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler Okul öncesi dönem Psikolojik sağlık Kişilik gelişimi</p> <p>Keywords Preschool period Resilience Personality development</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 25.04.2023 Kabul: 12.12.2023</p>	<p>The study aimed to examine the resilience levels of preschool children in terms of various variables. In this context, the research was carried out with 282 children's mothers attending official primary school nurseries and independent kindergartens in Yakutiye and Palandöken districts of Erzurum. "Personal Information Form" and "Child Psychological Resilience Scale" were used to collect data. Obtained data were analyzed with the Mann-Whitney U Test and the Kruskal-Wallis H Test, depending on the number of categories of the independent variables, in the SPSS package program. As a result of the research, it was seen that there was no statistically significant difference between the psychological resilience levels of the children and the age, gender, number of siblings, and birth order of the child. When the findings are examined, risk factors such as atopic disease, cross-eye, vitamin deficiency, having a diagnosed disease such as bronchitis and scoliosis, having a history of surgery, witnessing the death of a relative, avoiding an accident without injury, witnessing domestic conflict, and economic deprivation have been identified. It was determined that there was no statistically significant difference between experiencing an event that could be evaluated. The findings were discussed within the scope of the relevant literature.</p>

* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atıf	Kışalı, Z. & Gültekin-Akduman, G. (2024). Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. <i>TEBD</i> , 22(1), 28-45. https://doi.org/10.37217/tebd.1287358

Giriş

Psikolojik sağlamlık psikopatolojik olarak ciddi yıkıcı deneyimlerle karşı karşıya kalındığında stres veya güçlükler karşısında bu güçlüklerin üstesinden gelebilme ve bu yıkıcı deneyimlere karşı gelişimsel olarak yüksek performans gösterebilmeyi ifade etmektedir (Rutter, 1999; Seçkin ve Hasanoğlu, 2016, s. 13). Psikolojik sağlamlık, herhangi bir risk faktörüne maruz kalındığında bu durumdan zarar görmeme anlamına gelmemektedir aksine yaşanan olumsuzluklara karşı bir süre uyum sağlamak zorlanılacağı ancak daha sonra önceki uyum seviyesine geri dönülebileceği, yaşanan olumsuz durumla başa çıkılabileceği anlamına gelmektedir (Goldstein ve Brooks, 2013, s. 3; Gutman, 2009, s. 333). Psikolojik sağlamlığın yüksek riske rağmen başarılı olmak, travmadan kurtulmak ve yüksek risk durumlarına karşı başarıyla uyum sağlayabilme süreçlerini içerdiği belirtilmektedir (Fraser, 1999; Masten, Best ve Garmezy, 1990).

Psikolojik sağlamlık kişilik gelişiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem gelişimin birçok alanda olduğu gibi kişilik gelişimi için önemli bir yere sahiptir ve kişiliğin alt yapısı bu dönemde oluşmaktadır. Psikolojik sağlamlık doğuştan çocuklarda var olan bir özelliktir ve gelişimsel bir süreci ifade etmektedir. Bazı çocuklar kalıtsal olarak psikolojik olarak dayanıklı olmaya daha yatkın olsalar da bu özellik çeşitli faktörlerin varlığına veya yokluğuna göre değişim ve gelişim gösterebilmektedir (Gutman, 2009, s. 333; Masten, 2001; Seçkin ve Hasanoğlu, 2016, s. 13). Bu faktörler alanyazında risk faktörleri ve koruyucu faktörler olarak sınıflandırılmıştır (Masten ve Reed, 2002, s. 75).

Risk faktörleri savaş, yas, boşanma, hastalık, yoksulluk, şiddet ve doğal afet gibi çocukların gelişimi üzerinde olumsuz etkiye sahip olan, çocuklarda uyum problemleri oluşturan stresörler veya tehditlerdir (Gutman, 2009, s. 334; Wright, Masten ve Naravan, 2013, s. 18). Bu faktörlere maruz kalan çocuklar korunma ve güvenlik ihtiyaçlarından mahrum kaldıklarından yaşam boyu uyum sorunları yaşayabilmektedirler (Gutman, 2009, s. 334). Risk faktörleri bir çocuğun yaşamında tek başına kendini gösterebileceği gibi toplu olarak da risk faktörlerine maruz kalılabilmekte veya tek bir risk faktörü çoklu sonuçlar doğurabilmektedir (Crenshaw, 2013, s. 305; Sameroff, Gutman ve Peck, 2003). Ancak araştırmalar, tek bir risk faktörünün çocuk üzerinde çok büyük bir olumsuz etki yaratmayacağı, daha çok olumsuz koşulların birikmesinin çocuklarda nispeten daha olumsuz sonuçlar doğuracağını göstermektedir (Gutman, 2009, s. 336; Masten ve Reed, 2002, s. 75). Risk sayısı arttıkça çocuklarda daha kötü bilişsel ve zihinsel sağlık sonuçları olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, geniş risk faktörleri kümesini birikerek artan, toplu risk faktörleri olarak tanımlamışlardır (Gutman, 2009, s. 336). Toplu riskler ve bunların çoklu sonuçları dışındaki diğer bir önemli nokta, bazı risk faktörlerinin çocuk üzerindeki etkisinin diğerlerinden fazla olmasıdır. Ebeveyn ruh sağlığı, çocukların ve ergenlerin ruh sağlığına en çok etki eden risk faktörüdür. Akran grupları çocukların ve ergenlerin problem

davranışları üzerinde diğer faktörlerden daha büyük bir öneme sahiptir. Risk faktörü ne kadar fazlaysa sonuç o kadar kötüdür (Sameroff vd., 2003).

Risk faktörleri; “ailesel risk faktörleri”, “bireysel risk faktörleri” ve “çevresel risk faktörleri” olarak üçe ayrılmaktadır. Bireysel risk faktörleri, yaş, cinsiyet ve hastalık gibi faktörleri içermektedir (Chen vd., 2021; Jordan, 2013, s. 76-83; Sun ve Stewart, 2007). Ailesel risk faktörleri, aile içi şiddet, yoksulluk, aile bireylerinin sahip olduğu hastalıklar, aile bireylerinin bağımlılığa sahip olması, boşanma, ölüm, yas ve eğitim durumu gibi faktörlerdir (Fraser, 1999; Gutman, 2009, s. 335; Masten vd., 1990; Sandler, Wolchik, Davis, Haineve ve Ayers, 2003). Çevresel risk faktörleri ise istismar, ihmal, zorbalık, denetimsiz sosyal gruplar olarak tanımlanmaktadır (Gutman, 2009, s. 335; Gün, 2021; Wright vd., 2013, s. 20). Koruyucu faktörler risk durumunda ortaya çıkmakta ve çocukların stres altında gelişimsel olarak daha iyi sonuçlar elde etmesine yardımcı olmaktadır (Wright vd., 2013, s. 21). Risk durumunun ortaya çıkmasını engellemezler ancak risk altında ortaya çıkabilecek problemleri azaltabilmektedirler (Fraser, 1999). Koruyucu faktörler; ailesel koruyucu faktörler, bireysel koruyucu faktörler, çevresel koruyucu faktörler olarak üçe ayrılmaktadır. Cinsiyet, zekâ, sosyal yeterlilik becerisi, benlik algısı, karakter, öz denetim ve mizaç gibi özellikler bireysel koruyucu faktörlerini oluşturmaktadır (Bifulco, 2004, s. 1553; Miller-Lewis, Searle, Sawyer, Baghurst ve Hedley, 2013; Sameroff vd., 2003, s. 377; Werner, 1995). Ailesel koruyucu faktörler ebeveynin eğitim durumu, ebeveyn-çocuk etkileşimi ve bunun sonucunda çocuğun güvenli bağlanması, gelir durumu gibi faktörlerdir (Gutman, 2009, s. 339; Sameroff vd., 2003, s. 378; Werner, 1995). Çevresel koruyucu faktörler ise akran grupları, çocuğa yakın yaşlılar, öğretmenler, destek sistemi sağlayabilecek sosyal ortamlar, hobiler gibi faktörler olarak tanımlanmaktadır (Gutman, 2009, s. 339; Miller-Lewis vd., 2013; Sameroff vd., 2003, s. 377; Werner, 1995).

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde psikolojik sağlamlık düzeyi üzerinde etkisi olabilecek çeşitli faktörler olduğu görülmektedir. Bu araştırmada da belirli demografik özelliklerin okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlığını nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Risk faktörlerinin ve koruyucu faktörlerinin sayısının ve niteliklerinin yapılan çeşitli çalışmaların da farklı sonuçlar verdiği (Bifulco, 2004, s. 1553; Chen vd., 2021; Gutman, 2009, s. 334; Jordan, 2013, s. 76-83; Miller-Lewis vd., 2013; Sun ve Stewart, 2007; Wright vd., 2013, s. 20) göz önünde bulundurulduğunda mevcut çalışmanın alanyazında yer alan koruyucu faktörleri ve risk faktörlerini genişletmek veya desteklemek için yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlık düzeylerinin belirli değişkenler açısından incelenmesi araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

- Çocukların psikolojik sağlık düzeyleri yaşlarına, cinsiyetlerine, kardeş sayısına, doğum sırasına, tanısı konmuş bir hastalığa sahip olma durumuna, risk faktörü olarak değerlendirilebilecek bir durum yaşama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Hâlâ var olan veya geçmişte yaşanmış bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma çocuklarının psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik özellikler açısından incelendiği betimsel bir çalışmadır. Tarama çalışmalarında araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olay araştırmacı tarafından değiştirme çabası gösterilmeden var olduğu gibi ifade edilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2019, s. 109).

Çalışma Grubu

Erzurum ilinin Palandöken ile Yakutiye ilçelerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kuruma devam eden çocuklar bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Erzurum ilinin Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde resmî ana sınıfları ve anaokullarına devam eden çocukların sayısı 1317 olarak belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünü hesaplamak amacıyla örnekleme formülü kullanılmış ve minimum örneklem büyüklüğü 256 olarak belirlenmiş, 282 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir.

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için “ $n=Nt2pq/d2(N-1)+t2pq$ ” formülü kullanılmıştır (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2018, s. 98). Tablo 1’de 282 çocuğa ait demografik özellikler belirtilmiştir.

Tablo 1. Çocuklara İlişkin Demografik Veriler

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Yaş	48-60 ay	197	69,9
	60-72 ay	85	30,1
Cinsiyet	Kız	143	50,7
	Erkek	139	49,3
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	49	17,4
	Tek kardeşi var	140	49,6
	İki kardeşi var	63	22,3
	Üç kardeş veya daha fazlası	30	10,6
Doğum Sırası	İlk çocuk	111	39,4
	İkiz	12	4,3
	Ortanca veya ortancalardan biri	32	11,3
Tanısı konulmuş bir hastalık olma durumu	Son çocuk	127	45,0
	Var	22	7,8
Çocukların olumsuz olarak değerlendirilebilecek şiddet, ekonomik yoksunluk, aile içi çatışma, doğal afet, bir yakının ölümü veya ameliyat yaşama durumu	Yok	260	92,2
	Var	29	10,3
	Yok	253	89,7
	Toplam	282	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çocukların büyük çoğunluğu (%50,7; n=143) kız olsa da kız ve erkek çocuk (%49,3; n=139) dağılımının neredeyse eşit olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen çocuklardan %69'u (n=197) 48-60 aylık, %30,1'i (n=85) 60-72 aylıktır. Çalışmaya katılan çocukların doğum sırasına baktığımızda büyük çoğunluğunun %39,4'ünün (n=111) ilk çocuk olduğu ve %4,3'ünün (n=12) ikiz çocuk olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayısına baktığımızda çocukların büyük oranda %49,6'sının (n=140) bir kardeşi vardır. Çocukların tanısı konulmuş bir hastalığa sahip olup olmama durumuna baktığımızda çocukların %7,8'inin (n=22) tanısı konulmuş bir rahatsızlığı varken, %92,2'sinin (n=260) tanısı konulmuş bir rahatsızlığı bulunmamaktadır. Çocukların 14'ü alerji gibi atopik rahatsızlığa; 2'si göz kaymasına; 1'i vitamin eksikliğine; 1'i bronşite ve 1'i de skolyoz hastalığına sahiptir. Çocukların olumsuz olarak değerlendirilebilecek şiddet, ekonomik yoksunluk, aile içi çatışma, doğal afet, bir yakının ölümü veya ameliyat yaşama durumuna baktığımızda %10,3'ünün (n=29) yaşadığı olumsuz bir durum varken %89,7'sinin (n=253) yaşadığı olumsuz bir durum bulunmamaktadır. Çocukların 4'ü geniz eti, 4'ü kalça çıkığı, 4'ü dirsek ve 2'si apandisit ameliyatı geçirmiştir; 10'u dedesinin ölümüne şahit olmuştur; 2'si yaralanmadığı bir kaza atlatmıştır; 2'si aile içi çatışmaya şahit olmuştur ve 1'i ekonomik yoksunluk yaşamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", çocukların psikolojik sağlık becerilerini değerlendirmek amacıyla "Çocuk Psikolojik Sağlık Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, tanısı konmuş bir hastalığa sahip olma durumu ve risk faktörü olarak değerlendirilebilecek bir olay yaşama durumuna ilişkin altı adet soru bulunmaktadır.

Çocuk Psikolojik Sağlık Ölçeği

Ölçeğin orijinali Eisenberg vd. (1996) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Önder ve Gülay-Ogelman (2011) tarafından uyarlanan Çocuk Psikolojik Sağlık Ölçeği, çocukların anne-baba veya öğretmen görüşleri doğrultusunda psikolojik sağlıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. 12 maddeden ve tek boyuttan oluşan ölçek 9'lu Likert tipi bir ölçektir. Değerlendirme "hiç tanımlamıyor" 1 puan, "çok tanımlamıyor" 2 puan, "biraz tanımlamıyor" 3 puan, "ne tanımlıyor ne de tanımlamıyor" 4 puan, "biraz tanımlıyor" 5 puan, "oldukça tanımlıyor" 6 puan, "çok tanımlıyor" 7 puan, "tamamen tanımlıyor" 8 puan olarak yapılmaktadır. Ölçeğin puanlamasında çocukların puanları arttıkça psikolojik sağlık düzeylerinin arttığı kabul edilir. Önder ve Gülay-Ogelman (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık için ölçülen Cronbach alpha değeri 0,86'dır.

Ogelman ve Özyürek (2020), yaptıkları çalışmada Cronbach alpha değerini 0,69 bulmuştur. Bu da güvenilirlik seviyesinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının kullanılabilmesine ilişkin izinler ilgili kişilerden alınmıştır. Daha sonra Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 15.04.2021 tarihli E-77082166-302.08.01-75844 sayılı karar ile araştırmannın etik kurullara uyduğunu beyan eden belge alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen veri toplama araçları ve gönüllü olur formları, araştırmannın ölçütlerini karşılayan annelere iletilmiştir. 282 çocuktan toplanan veriler, analiz edilmek üzere araştırmacılar tarafından dosyalanmıştır.

Verilerin Analizi

Analizlere başlanmadan önce verilerin normallik analizleri yapılmıştır. Normallik analizleri; histogram ve Q-Q Plot grafikleri, çarpıklık-basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları dikkate alınarak yapılmış ve bu süreçlerden sonra verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Kilmen, 2015, s. 72-86). Değişkenler normal dağılım göstermediği için nonparametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin veriler tablolar hâline getirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2. Çocukların Yaşlarına Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	z	U	p
Psikolojik Sağlamlık	48-60 ay	197	139,40	-0,659	7958,50	0,510
	60-72 ay	85	146,37			

Tablo 2 incelendiğinde yaşın çocukların Çocuk Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden (U=7958,50; z=-0,659; p>0,05) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 3. Çocukların Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	z	U	p
Psikolojik Sağlamlık	Kız	143	145,23	-0,780	9404,50	0,435
	Erkek	139	137,66			

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyetin çocukların Çocuk Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden (U=9404,50; z=-0,780; p>0,05) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 4. Çocukların Kardeş Sayısına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	H	p
Psikolojik Sağlık	Kardeşi yok	49	126,79	3	1,934	0,586
	Tek kardeşi var	140	144,45			
	İki kardeş var	63	144,65			
	Üç kardeş veya daha fazlası	30	145,15			

Tablo 4 incelendiğinde kardeş sayısının çocukların Çocuk Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden (H=1,934; $p>0,05$) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Çocukların Doğum Sırasına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	H	p
Psikolojik Sağlık	İlk çocuk	111	137,51	3	1,704	0,636
	İkiz	12	129,96			
	Ortanca	32	157,22			
	Son çocuk	127	142,12			

Tablo 5 incelendiğinde doğum sırasının çocukların Çocuk Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden (H=1,704; $p>0,05$) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Tablo 6. Çocukların Hastalığa Sahip Olup Olmama Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	z	U	p
Psikolojik Sağlık	Var	22	144,80	-0,197	2787,50	0,843
	Yok	260	141,22			

Tablo 6 incelendiğinde tanısı konmuş bir rahatsızlığa sahip olup olmama durumunun çocukların Çocuk Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden (U=2787,50; $z=-0,197$; $p>0,05$) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bulgular bu yönüyle alanyazınla çelişmektedir.

Tanısı konulmuş bir hastalığa sahip olan yirmi iki çocuğun on dördünde alerji tipi atopik rahatsızlık, ikisinde göz kayması, birinde vitamin eksikliği, birinde bronşit ve birinde de skolyoz olduğu genel bilgi formundan elde edilen veriler ile belirlenmiştir.

Tablo 7. Çocukların Sahip Oldukları Risk Faktörlerine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	z	U	p
Psikolojik Sağlık	Var	29	139,75	-1,068	3224,50	0,286
	Yok	253	156,81			

Tablo 7 incelendiğinde risk faktörü olarak değerlendirilebilecek şiddet, ekonomik yoksunluk, aile içi çatışma, doğal afet, bir yakının ölümü veya ameliyat yaşama durumunun, çocukların Çocuk Psikolojik Sağlık Ölçeği'nden (U=3224,50; $z=-1,068$; $p>0,05$) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Risk faktörüne maruz kalmış yirmi dokuz çocuğun dördünün geniz eti, dördünün kalça çıkığı, dördünün dirsek ve ikisinin apandisit ameliyatı geçirdiği; onunun dedesinin ölümüne şahit olduğu; ikisinin yaralanmadığı bir kaza atlattığı; ikisinin aile içi çatışmaya şahit olduğu ve birinin ekonomik yoksunluk yaşadığı genel bilgi formundan elde edilen veriler ile belirlenmiştir.

Tartışma

Araştırma sonucunda çocukların yaşlarının psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde yaş değişkeninin bireysel risk faktörleri arasında ele alındığı görülmektedir. Çocukların küçük yaşlarda daha savunmasız olduğu bu yüzden küçük yaşlarda riske maruz kaldıklarında daha çok etkilendikleri vurgulanmaktadır (Gutman, 2009, s. 334). Erata ve Özbey (2020) 5-6 yaş grubundaki çocukların 3-4 ve 4-5 yaşındaki çocuklara oranla gelişimsel sürece bağlı olarak daha yüksek düzeyde psikolojik sağlamlığa sahip olabileceğini vurgulamaktadırlar. Gün (2021) çalışmasında çocukların yaşları arttıkça atılganlık, iletişim kurma ve keşfetmekten hoşlanma gibi becerilerinin de arttığını belirtmektedir. Chen vd. (2021) 3-6 yaş grubu çocuklarının duygusal yeterliliklerinin, yaşlarının ve cinsiyetlerinin psikolojik sağlamları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, yaş değişkeninin psikolojik sağlamlığın boyutlarından olan inisiyatif ve öz düzenleme becerileri ile ilişkili olduğunu; çocukların yaşları arttıkça psikolojik sağlık düzeylerinin de arttığını vurgulamaktadırlar. Çalışmalarında bulgularımızı destekleyecek şekilde, 5-6 yaş arasında psikolojik sağlamlığın daha sabit kaldığı, 3-4 yaşları arasında ise kademeli olarak daha çok artış gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmada yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşmamasının sebebi çalışılan grubun yaş farkının az olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma bulguları, çocukların cinsiyetlerinin psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Chen vd. (2021) cinsiyet değişkeninin çocukların psikolojik sağlık düzeyleri ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmış olsalar da bağlanmada, atılganlıkta ve diğer genel koruyucu faktörlerde kız çocuklarının daha yüksek puanlar aldığını belirtmektedirler. Bu yönüyle çalışma bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmesi de kız çocuklarının puan ortalamaları ($\bar{x}=145,23$) erkek çocuklardan ($\bar{x}=137,66$) daha yüksektir. Psikolojik sağlık düzeyi üzerinde öz denetim, benlik algısı, akranlar, akrabalar ve aile gibi yakın çevreyle etkileşim ve sosyal yeterlilik gibi unsurlar önemli bir yere sahiptir. Kız çocukları çevreleri tarafından yaşadıkları problemleri paylaşma ve bu problemleri çözme adına yardım alma konusunda erkek çocuklardan daha fazla cesaretlendirilmektedirler. Kız çocukları çevresiyle yaşadığı problemleri paylaşabilirken ve çevre kız çocuğunun yardım isteyebilmesini kolaylaştırırken erkek çocukların problemler karşısında yardım istemesi toplum tarafından normal karşılanmamaktadır. Bu durum da cinsiyetin psikolojik

sağlamlık düzeyinde fark yaratmasının açıklayıcısı olabilir. Sun ve Stewart (2007) ise cinsiyet ve yaşın psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini incelediği çalışmada, kız çocukların empati, iletişim kurma, yardım arama ve isteklerdeki bireysel özellikler gibi psikolojik sağlamlıkla ilişkili psikososyal özellikler açısından erkeklerden daha yüksek puanlar aldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum erkeklerin başarılı olgunluk adı altında yanlış bir güçlülük tanımı içerisinde yetiştirilmesi sonucu, yardım istememe ve korkmama öğretileriyle büyütülmüş olmaları, kızların ise erken çocukluk yıllarında başkalarından yardım istemeye daha fazla eğilimli olması ile açıklanabilmektedir (Jordan, 2013, s. 76-85).

Araştırmanın sonucunda, çocukların kardeş sayılarının psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Cavga (2019), Erata ve Özbey (2020) yaptıkları çalışmalarda kardeş sayısının psikolojik sağlamlık üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Anlamlı farklılık görülmesi de bulgular incelendiğinde en düşük psikolojik sağlamlık puanına tek çocuğun sahip olduğu ($\bar{x}=126,79$) görülmektedir. Tek çocuk her ne kadar anne-babanın bütün ilgisine ve zamanına tek başına sahip olsa da -ve her ne kadar bu da bir koruyucu faktör olarak değerlendirilse de- bulgular kardeş sahibi olmanın da önemli bir koruyucu faktör olduğu düşündürmektedir. Çocuğun aile içerisinde anne ve babası dışında iletişim kurabileceği, oyun oynayabileceği, problem yaşayıp bu probleme çözüm üretmek için çabalayacağı kendi yaşına yakın ve anne-babaya kıyasla farklı bir sosyal konumda bulunan başka bir bireye sahip olması hem gelişiminin desteklenmesi açısından hem de psikolojik sağlamlığın psikososyal unsurlarını desteklemesi açısından önem arz ediyor olabilir. Çiçek (2021) daha büyük yaş grubuyla yaptığı çalışmada, tek çocukların psikolojik sağlamlık düzeyinin üç kardeşe sahip çocuklardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonucunda çocukların doğum sırası ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak anlamlı bir farklılık saptanmamış olsa da bulgular incelendiğinde en düşük psikolojik sağlamlık puanına ikiz çocuklar ($\bar{x}=129,96$) sahipken en yüksek psikolojik sağlamlık puanına ortanca çocukların ($\bar{x}=157,22$) sahip olduğu görülmektedir. İkiz çocukların ebeveynleri çocuk yetiştirmek konusunda hem fiziksel hem de manevi olarak zorluk çektikleri düşünülmektedir. Aynı yaşta iki çocuğun maddi-manevi ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmanın ebeveynlerin stresli ve daha kaygılı olmalarına sebep olabileceği; bunun sonucu olarak da ebeveynlerin yaşadıkları bu stres ve kaygıyı çocuklarına yansıtıyor olabilecekleri düşünülmektedir. Olumsuz ebeveyn tutumlarının yanı sıra ikiz çocukların ebeveynlerin bölünmüş ilgisiyle yetinmek zorunda olmasının psikolojik sağlamlıklarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Ortanca çocukların hem büyük kardeşi hem de küçük kardeşiyle rekabet etmek zorunda olmasının ve kendisine aile içerisinde kimlik edinme çabasının (Tharbe ve Harun, 2000) başa çıkma becerilerine katkı sağladığı

bundan dolayı psikolojik sağlık düzeyinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Prinyaphol ve Chongruska (2008) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, kardeş sahibi olmayan çocukların ilk çocuklardan, ortancalardan veya son çocuklardan daha düşük psikolojik sağlık düzeyinde olduğunu saptamışlardır. Oktan, Odacı ve Çelik (2014) ise büyük yaş grubu ile yaptıkları çalışmada, ortanca çocukların ve tek çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Günel (2020), çalışmasında doğum sırasının psikolojik sağlık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığını saptamış olsa da en düşük psikolojik sağlık düzeyine en küçük kardeşin sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Bulgular, çocukların tanısı konulmuş bir hastalığa sahip olma durumunun psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Terrill vd. (2016), büyük yaş gruplarıyla yaptıkları çalışmada depresyon sahibi bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tanısı konulmuş bir hastalığa sahip olan yirmi iki çocuğun on dördünde alerji tipi atopik rahatsızlık, ikisinde göz kayması, birinde vitamin eksikliği, birinde bronşit ve birinde de skolyoz olduğu genel bilgi formundan elde edilen veriler ile belirlenmiştir. Bulguların alanyazınla farklılık göstermesinin sebebinin bu hastalıklara maruz kalan çocukların sahip oldukları koruyucu faktörlerin risk faktörlerinden baskın olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ruhsal veya fiziksel hastalığa sahip çocuklar için bu süreçte özellikle ebeveynlerinin koruyucu faktör olarak işlev görebilmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıklamayı destekler nitelikte Yule (2017), yaptığı çalışmada, hastalığa sahip olan çocukların ebeveynlerinin sıcak ve ilgili tutumları çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulguların alanyazınla farklılık göstermesinin bir diğer sebebi de çalışmaya dâhil olan çocukların çoğunlukla alerji gibi atopik rahatsızlıklara sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ruhsal hastalıkların veya fiziksel olarak zorlayıcı, gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek ve sürekliliği olan hastalıkların çocukların psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde daha büyük etkileri olabileceği düşünülmektedir.

Bulgular incelendiğinde risk faktörü olarak değerlendirilebilecek bir olay yaşama durumunun psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Risk faktörüne maruz kalmış yirmi dokuz çocuğun dördünün geniz eti, dördünün kalça çıkığı, dördünün dirsek ve ikisinin apandisit ameliyatı geçirdiği; onunun dedesinin ölümüne şahit olduğu; ikisinin yaralanmadığı bir kaza atlattığı; ikisinin aile içi çatışmaya şahit olduğu ve birinin ekonomik yoksunluk yaşadığı genel bilgi formundan elde edilen veriler ile belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde çocukluk çağı travmalarının yetişkinlikteki etkisi üzerine (Beutel vd., 2017; Dye, 2018) veya toplu risk endeksleri üzerine (Masten ve Barnes, 2018) yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çocukluk çağı sıkıntılarının en şiddetli olanlarının travmatik olaylara sürekli

tekrarlanan, şiddetli, birleşik veya kronik şekilde maruz kalmak olduğu (Masten ve Barnes, 2018), bu durumun çocukların normal uyum süreçlerinin bir parçası olan dayanıklılığı zayıflatabileceği vurgulanmaktadır (Crenshaw, 2013, s. 325). Bulgular çocukların olumsuz olarak değerlendirilebilecek şiddet, ekonomik yoksunluk, aile içi çatışma, doğal afet, bir yakının ölümü veya ameliyat olma durumuna maruz kalmış çocuklar ile olumsuz bir olay yaşamamış çocuklar arasında anlamlı bir farklılık çıkmaması, araştırmaya katılan çocukların yaşadığı olumsuz durumun genellikle bir yakını kaybetmek veya ameliyat olmak olması ve çocukların tekrarlı veya birleşik travmalara maruz kalmamasından kaynaklanıyor olabilir. Araştırmalar, tek bir risk faktörünün çocuk üzerinde çok büyük bir olumsuz etki yaratmayacağı, daha çok olumsuz koşulların birikmesinin çocuklarda nispeten daha olumsuz sonuçlar doğuracağını göstermektedir (Gutman, 2009, s. 336; Masten ve Reed, 2002, s. 75). Alanyazında travmalar Tip I travma ve tekrarlanan olumsuz olaylara sürekli maruz kalmayı içeren Tip II travma olarak ele alınmaktadır. Çocukluk dönemindeki Tip II travmalar her türlü istismar ve şiddeti içerisine almaktadır, yani çocukların kendileri için koruyucu faktörler olması gereken yakın çevrelerindeki yetişkinler tarafından olumsuz deneyimlere maruz kalmalarını içerir (Crenshaw, 2013, s. 305). Bulgularda anlamlı farklılık çıkmamasının bir diğer sebebi ise travma sonrasında çocukların belli bir zaman dilimi içerisinde travma ile baş edebiliyor olmasının uzun vadede -devam eden olumsuzluklar sonrasında- aynı sağlık düzeyini gösteremeyebileceği gerçeği olabilir (Luthar, 2005). Bu sebeple Tip II travmaya maruz kalmış çocuklarla boylamsal çalışmalar yapmanın daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Yine bulgular incelendiğinde çocukların olumsuz olarak değerlendirilebilecek şiddet, ekonomik yoksunluk, aile içi çatışma, doğal afet, bir yakının ölümü veya ameliyat yaşama durumunun psikolojik sağlık üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasının bir diğer sebebinin araştırmaya katılan çocukların risk faktörü karşısında sahip oldukları koruyucu faktör sayısı ve bu faktörlerin etkililiği olabilir. Risk faktörüne maruz kalan çocuğun bilinçli ebeveynlere, ilgili bir öğretmene, arkadaş grubuna ve çeşitli hobilere sahip olması koruyucu faktör olarak değerlendirilebilir. Bilinçli ebeveyn çocuğa sevgisini göstermekten çekinmeyen, çocuğuyla iletişiminin problemlili olmamasına ve çocuğuna güvende olduğunu hissettirmeye özen gösteren ebeveynlerdir, bütün bunlar da risk faktörünün çocuk üzerindeki etkisini azaltıyor olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda çocukların psikolojik sağlık düzeyleri ile çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, tanısı konmuş bir hastalığa sahip olma durumu ve risk faktörü olarak değerlendirilebilecek bir olay yaşam durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda şu önerilere yer verilmektedir:

- Ebeveynlere çocuklarda psikolojik sağlamlık nedir, etkileyen faktörler nelerdir ve ebeveynler çocukların psikolojik sağlamlığını desteklemek için neler yapabilir konularıyla ilgili eğitimler verilebilir.
- Çocukların her sistemde desteklenmesini sağlamak için ebeveynlerin çocukların psikolojik sağlamlığını desteklemesini kolaylaştırması ve yol gösterici olması adına öğretmenlerin aile katılımı çalışmaları düzenlemeleri sağlanabilir.
- Araştırmada risk faktörü olarak değerlendirilebilecek durumlardan biri olan yaş değişkeninin çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Çalışmaya dâhil edilecek çocukların yaş aralığı daha geniş tutularak çalışma tekrarlanabilir.
- Çocukların kardeş sahibi olma durumlarının psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamış olsa da en düşük puanı kardeşi olmayan çocukların aldığı görülmüştür. Bu durumun nedenini belirleme adına kardeşi olmayan çocuklar veya ebeveynleri ile nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Çocukların bir hastalığa sahip olma veya risk faktörüne maruz kalma durumlarının psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Çoklu risk faktörlerine maruz kalan çocuklarla bu çalışma tekrarlanabilir.
- Araştırmada risk faktörü olarak değerlendirilebilecek durumların çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Risk faktörlerine maruz kalan çocuklarla boylamsal çalışmalar yapıp ilerleyen yıllardaki etkileri gözlemlenebilir.

Kaynaklar

- Beutel, M. E., Tibubos, A. N., Klein, E. M., Schmutzer, G., Reiner, I., Kocalevent, R. D. & Brähler, E. (2017). Childhood adversities and distress-The role of resilience in a representative sample. *PloS One*, 12(3), 1-14. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0173826> sayfasından erişilmiştir.
- Bifulco, A. (2004). Resilience and vulnerability. S. Luthar (Ed.), *Adaptation in the context of childhood adversities* içinde (s. 1553-1564). Cambridge: Cambridge University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cavga, Z. (2019). *Lise öğrencilerinde aile yaşam doyumu ile psikolojik dayanıklılık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Chen, H., Hong, Q., Xu, J., Liu, F., Wen, Y. & Gu, X. (2021). Resilience coping in preschool children: the role of emotional ability, age, and gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 1-21. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/9/5027/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Crenshaw, D. A. (2013). A resilience framework for treating severe child trauma. S. Goldstein & R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of resilience in children* içinde (s. 309-327). Boston, MA: Springer.
- Çiçek, F. (2021). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile psikolojik sağlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dye, H. (2018). The impact and long-term effects of childhood trauma. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(3), 381-392. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1435328> sayfasından erişilmiştir.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., ... & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67(3), 974-992.
- Erata, B. U. F. & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal*, 5(9), 125-151. https://www.pearsonjournal.com/Makaleler/376971089_125-151.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931-952. <http://gloriacappelli.it/wp-content/uploads/2009/05/dm.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Ed.). (2013). *Handbook of resilience in children*. Boston, MA: Springer.
- Gutman, L. M. (2009). Risk and resilience. J. B. Benson & M. M. Haith (Ed.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* içinde (s. 333-343). Cambridge: Academic.
- Gün, R. Ş. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlık düzeyleri ile akran zorbalığı ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Günel, D. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünün incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jordan, J. V. (2013). Relational resilience in girls. S. Goldstein & R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of resilience in children* içinde (s. 76-86). Boston, MA: Springer.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.

- Luthar, S. S. (2005). Resilience at an early age and its impact on child psychosocial development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 2, 1-6. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.508.8629&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. https://ocfcpacourts.us/wp-content/uploads/2020/06/Ordinary_Magic_Resilience_Process_000935.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Masten, A. S. & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children*, 5(7), 98-124. <https://www.mdpi.com/2227-9067/5/7/98/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Masten, A. S. & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 74-89). Oxford: Oxford University Press.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812> sayfasından erişilmiştir.
- Miller-Lewis, L. R., Searle, A. K., Sawyer, M. G., Baghurst, P. A. & Hedley, D. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: An analysis with multiple methodologies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7(1), 1-23. <https://link.springer.com/article/10.1186/1753-2000-7-6> sayfasından erişilmiştir.
- Ogelman, H. G. & Özyürek, A. (2020). Koruyucu ve biyolojik aileye sahip okul öncesi çocukların ego sağlımlıklarının karşılaştırılması. *Current Research in Social Sciences*, 6(2), 161-169.
- Oktan, V., Odacı, H. & Çelik, Ç. B. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 140-159.
- Önder, A. & Gülay-Ogelman, H. (2011). The reliability-validity study for the Ego Resiliency Scale (Teacher-Mother-Father Forms) for children aged between 5 and 6. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(1), 5-21.
- Prinyaphol, P. & Chongruksa, D. (2008). Resilience of higher educational students, the human spirit among Thai and Muslim students. *Online Submission*, 8, 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502103.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-6427.00108> sayfasından erişilmiştir.
- Sameroff, A., Gutman, L. M. & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks: Prospective research findings. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood*

- Adversities*, 1, 364-391. https://www.academia.edu/download/35111649/Suniya_S._Luthar_Resilience_and_Vulnerability_ABookZZ.org.pdf#page=399 sayfasından erişilmiştir.
- Sandler, I., Wolchik, S., Davis, C., Haine, R. & Ayers, T. (2003). Correlational and experimental study of resilience in children of divorce and parentally bereaved children. *Resilience and vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, 213, 215-240. https://www.academia.edu/download/35111649/Suniya_S._LutharResilience_and_Vulnerability_ABookZZ.org.pdf#page=247 sayfasından erişilmiştir.
- Seçkin, Ş. & Hasanoğlu, A. (2016). *Çocukta rezilyans*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Sun, J. & Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of Mental Health Promotion*, 9(4), 16-25. <http://hdl.handle.net/10072/16324> sayfasından erişilmiştir.
- Terrill, A. L., Molton, I. R., Ehde, D. M., Amtmann, D., Bombardier, C. H., Smith, A. E. & Jensen, M. P. (2016). Resilience, age, and perceived symptoms in persons with long-term physical disabilities. *Journal of Health Psychology*, 21(5), 640-649. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27165965/> sayfasından erişilmiştir.
- Tharbe, I. H. A. & Harun, L. M. H. (2000). Birth order positions and personality traits. *Educational Resources Information Center*, 8, 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460330.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327> sayfasından erişilmiştir.
- Wright, M. O. D., Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. S. Goldstein & R. B. Brooks (Ed.), *Handbook of resilience in children* içinde (s. 15-37). Boston, MA: Springer.
- Yule, K. (2017). *Caregivers' role in fostering resilience in preschoolers*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://core.ac.uk/download/pdf/213067212.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Resilience refers to being able to overcome these difficulties in the face of stress or difficulties when faced with psychopathologically severe destructive experiences and to show high performance developmentally against these destructive experiences (Rutter, 1999; Seçkin and Hasanoğlu, 2016, p. 13). Resilience does not mean that you will not be harmed when you are exposed to any risk factor, on the contrary, it means that you will have trouble adapting to the negative situations for a while, but then you can return to the previous level of adjustment and cope with the negative situation (Goldstein and Brooks, 2013, p. 3; Gutman, 2009, p. 333). It is stated that resilience includes the

processes of being successful despite high risk, recovering from trauma, and successfully adapting to high-risk situations (Fraser, 1999; Masten et al., 1990).

Resilience is an important dimension of personality development. The preschool period is critical for personality development, as in many areas of development, and the infrastructure of the personality is formed in this period. Resilience is a characteristic inherent in children and represents a developmental process. Although some children are genetically more prone to be psychologically resilient, this feature can change and develop depending on the presence or absence of various factors (Gutman, 2009, p. 333; Masten, 2001; Seçkin and Hasanoğlu, 2016, p. 13). These factors are classified as risk factors and protective factors in the literature (Masten and Reed, 2002, p. 75).

In the light of this information, in this study, it was aimed to determine how certain demographic characteristics affect the resilience of preschool children. The survey model was used in this research. The population of this study consisted of children who attended a preschool education institution affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year in Palandöken and Yakutiye districts of Erzurum province. The number of children attending official kindergartens and kindergartens in the Palandöken and Yakutiye districts of Erzurum was determined as 1317. The sampling formula was used and the minimum sample size was determined as 256, 282 children and their mothers were included in the study.

The ages of the children did not show a statistically significant difference in their resilience levels. It is emphasized that children are more vulnerable at a young age, so they are more affected when they are exposed to risk at a young age (Gutman, 2009, p. 334). The reason why there was no significant difference in terms of age variables in our study may be due to the small age difference in the group we studied.

The gender of the children didn't show a statistically significant difference in their resilience levels. Although Chen et al. (2021), found that the gender variable was not related to the resilience levels of children, they stated that girls got higher scores in attachment, assertiveness, and other general protective factors. In this respect, our study is in parallel with our research.

Number of siblings of the children did not show a statistically significant difference in their resilience levels. Cavga (2019), Erata and Özbey (2020) also concluded in their studies that the number of siblings had no effect on resilience.

There was no statistically significant difference between the birth order and resilience levels. However, although no significant difference was found, it was seen that twin children had the lowest resilience score ($\bar{x}=129.96$) while the median children had the highest resilience score ($\bar{x}=157.22$). Trying to fulfill any kind of needs of two children of the same age may cause parents to be stressed and more anxious; parents may reflect this stress and anxiety they experience on their children. In

addition to negative parental attitudes, it is thought that the fact that twins have to be content with the divided attention of their parents negatively affects their resilience.

The status of children with a diagnosed disease did not show a statistically significant difference in their resilience levels. Terrill et al. (2016) concluded in their study with older age groups that individuals with depression have lower levels of resilience. It was determined that fourteen of the twenty-two children with a diagnosed disease had an atopic allergy, two had a squint, one had a vitamin deficiency, one had bronchitis and one had scoliosis. It is considered that the reason why the findings differ from the literature is that the protective factors of the children exposed to these diseases are dominant over the risk factors. In support of this explanation, Yule (2017) in his study concluded that the warm and caring attitudes of the parents of children with the disease resulted in the resilience of the children.

The research findings showed that experiencing an event that can be considered as a risk factor does not make a statistically significant difference in resilience levels. Of the 21 children exposed to risk factors, 4 had adenoid surgery, 4 had a hip dislocation, 4 had elbow surgery, and 2 had appendicitis; 10 witnessed their grandfather's death; 2 survived an accident in which they were not injured; two of them witnessed intra-familial conflict and one of them experienced economic deprivation. There are studies on the effects of childhood traumas in adulthood (Beutel et al., 2017; Dye, 2018) or on collective risk indices (Masten and Barnes, 2018). Although the most severe childhood problems are recurrent, severe, combined, or chronic exposure to traumatic events (Masten and Barnes, 2018), it is emphasized that this situation may weaken the resilience that is part of children's normal adaptation processes (Crenshaw, 2013, p. 325). Also, another reason why children's experience of violence, economic deprivation, domestic conflict, natural disaster, death of a relative, or surgery, which can be evaluated negatively, does not show a significant difference in resilience, is the number of protective factors that the children participating in the study have against the risk factor and the efficacy of these factors. The fact that the child exposed to the risk factor has conscious parents, a caring teacher, a group of friends, and various hobbies can be considered as a protective factor.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın alanyazın taraması ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tasarımında, bulguların incelenmesinde ve tartişılmasında her iki yazar da eşit derecede yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel veya finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan alınan 15.04.2021 tarih ve E-77082166-302.08.01-75844 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Müzik Derslerinde Uygulanabilecek Performans Görevi Örnekleri

Performance Task Models Applicable to Music Courses

Emel Funda Türkmen, İlknur Özal Göncü

Yazar Bilgileri

Emel Funda Türkmen 
Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz
Mart Üniversitesi, Devlet
Konservatuarı,
efturkmen@comu.edu.tr

İlknur Özal Göncü 
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi
Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar
Eğitimi,
ilknurgoncu@gmail.com

ÖZ

Türkiye’de 2006 yılından itibaren öğreneni merkeze alan yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla birlikte performans görevleri öğretim programlarında yerini almış ve özellikle müzik eğitiminde ölçme ve değerlendirme perspektifinde önemi artmıştır. Müzik dersinde performans görevi etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirilmesi gereken etkinliklerdir. Böylece bu görevler öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımını sağlayabilir, müzik bilgilerini artırarak müziğin teorik ve uygulamaya dönük veya kültüre dayalı yönlerini tanımalarına fırsat sunabilir. Bu çalışmada müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programının amaçları, müzik eğitiminin öğrenme alanları, müziğin bilişsel, duyuşsal, devinişsel hedefleri ve müzik eğitiminin bireysel, toplumsal, kültürel, eğitimsel işlevlerini dikkate alacak şekilde performans görevleri planlamalarına katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Ayrıca müzik eğitiminde öğrencilere performans görevleri verilirken ne tür hususlara dikkat edilebileceği, bu görevlere ilişkin raporların nasıl hazırlanabileceği üzerinde de durulmuştur. Nitel araştırma yöntemi ile desenlenen bu çalışmada veriler doküman analizi ile toplanmıştır. “Müzik Dersi Öğretim Programı”nda yer alan konu başlıkları dikkate alınarak 5.-8. sınıf düzeylerinde, öğretim programının amaçlarına, öğrenme alanlarına, bilişsel, duyuşsal, devinişsel hedeflere ve müziğin bireysel, toplumsal, kültürel işlevlerine yönelik olmak üzere toplam elli üç ödev konusu ve araştırma önerisi sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Performans görevi
Müzik eğitimi
Ölçme ve değerlendirme

Keywords
Performance task
Music education
Assessment and evaluation

Makale Geçmişi
Geliş: 23.05.2023
Kabul: 16.01.2024

ABSTRACT

In Türkiye, since 2006, with the constructivist approach that focuses on the learner, performance tasks have taken their place in curricula, and their importance has increased, especially from the perspective of assessment and evaluation in music education. Performance task activities in music lessons are activities that should be associated with students' daily lives. Thus, these tasks can enable students to actively participate in the teaching process, increase their musical knowledge and provide them with the opportunity to get to know the theoretical, practical or cultural aspects of music. This study aims to contribute to music teachers' planning of performance tasks, taking into account the aims of the music lesson curriculum, the learning areas of music education, the cognitive, affective and psychomotor goals of music, and the individual, social, cultural and educational functions of music education. It also focused on what kind of issues can be taken into consideration when giving performance tasks to students in music education and how reports regarding these tasks can be prepared. In this study designed with qualitative research method, data were collected by document analysis. Considering the topics in the Music Lesson Curriculum, a total of 53 homework topics and research proposals were presented in the 5th-8th grades addressing the aims of the curriculum, learning areas, cognitive, affective, psychomotor learning outcomes and the individual, social and cultural functions of music.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf Türkmen, E. F. & Özal-Göncü, İ. (2024). Müzik derslerinde uygulanabilecek performans görevi örnekleri. *TEBD*, 22(1), 46-64. <https://doi.org/10.37217/tebd.1301019>

Giriş

Müzik eğitimi, öğrencilerin zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunan ve bireysel, toplumsal, kültürel yönlerini besleyen önemli bir alandır. Genel müzik eğitimi, her bireye her yaşta verilebilir ve bu eğitimi almak çok yönlü olarak sağlıklı bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Genel müzik eğitimi çerçevesinde yapılan etkinlikler kadar ölçme değerlendirme çalışmaları da öğrencilerin gelişimi açısından önemlidir. Ölçme betimleme amacını taşır ve belli kurallara göre değişkenin çeşitli değerlerine semboller verme işlemi (Lin, 1976'dan aktaran Karasar, 2016) olarak bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılar veya başka sembollerle gösterilmesini ifade eder. Karasar (2016), her türlü gelişimin temelinde iyi bir ölçme olduğunu vurgulamaktadır. İyi bir ölçme ile daha duyarlı betimlemelere ve ayrımlara olanak sağlanır. Bu durum müzik eğitimi için de geçerlidir.

Yeni ilköğretim programıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ölçme-değerlendirme uygulamalarında sürece dayalı değerlendirme anlayışını ön plana çıkarmıştır (Şahiner ve Arslan, 2011). Türkiye'de 2005 yılından itibaren eğitimde yapılandırmacı ve ilerlemeci eğitim anlayışı etkili olmuş ve öğretim programları bu anlayışlara göre yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmalar bir program değişikliği ile sonuçlanmış ve bu programlarda ölçme değerlendirme etkinliklerinin üzerinde önemle durulduğu görülmüştür. Öğretim yaklaşımındaki değişim ölçme değerlendirme yaklaşımlarına da doğal olarak yansımıştır.

Bu doğrultuda "ölçme-değerlendirme anlayışının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine, öğretme ve öğrenmenin bir parçası olarak değerlendirmeye, anlamlı ve derin öğrenilen bilgileri değerlendirmeye, birbirine bağlı ve iyi yapılanmış bir bilgi ağını değerlendirmeye, bilimsel anlamayı değerlendirmeye, süreç değerlendirmeye ve öğretmenle beraber grup ve öz değerlendirmeye daha çok vurgu yaptığı" dile getirilmektedir (Yetim, 2020).

Ölçme değerlendirme çalışmalarının bütün derslerde öğrencilerin başarılarını ve ilgilerini öğrenmeye yardımcı olan, müzik ve resim derslerinde öğrencilerin yetenekleri hakkında bilgi almayı amaçlayan bir göreve sahip olduğu unutulmamalıdır (Türkmen, 2020). Öğrencilerin belirlenen programın hedeflerine ulaşip ulaşmadıkları, bir başka deyişle öğrenmeyi ne kadar gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme işlemleri ile anlaşılabilir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004). Ölçme değerlendirme çalışmalarının eğitime olan katkısı bu kadarla sınırlı değildir. Her sına ölçme durumunun müzik öğretimine ilişkin belirli bir dönüt sağladığı (Uçan, 1997) düşünüldüğünde ölçme değerlendirme çalışmalarının çağdaş eğitim anlayışıyla ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin niteliğinin artırılmasında hem eğitimcinin verdiği eğitimin hem de öğrencinin bu eğitimin ne kadarını aldığını öğrenmede ve eksiklerin giderilmesinde önemli bir işleve sahiptir. Geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının öğrenciyi düşünmeye sevk etme konusunda

yeterli olmadığı bilinmektedir (Yüzüak, Yüzüak ve Kaptan, 2015). Bu anlamda geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin sadece sonucu değerlendirdiği için öğrencilerde istenilen düzeyde tüm becerileri yoklamada sınırlı kaldığı, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencide birçok becerinin oluşmasına ve ölçülmesine fırsat veren teknikler olduğu vurgulanmaktadır (Güven ve Demirçelik, 2013). Bu tür alternatif ölçme değerlendirme araçları ve özellikle araştırma ve düşünmeye sevk eden çalışmaların yapılması müzik dersinde öğrencilerin müziğe günlük yaşamlarında daha fazla yer vermeleri açısından önemlidir.

Performans görevleri; dersteki öğretim etkinlikleri sonucunda öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini gözlemlenebilir kılan, çoğunlukla ürün ve süreci ölçmeyi sağladığı düşünülen, dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilen, ölçütlerin öğrencilerle paylaşıldığı çalışmalar olarak nitelendirilmiştir (Alpan ve Ekici, 2017).

Bu çalışmalar planlanırken ve organize edilirken öğretim alanının özellikleri, öğretim alanının amaçları, öğrencilerin çeşitli özellikleri dikkate alınarak gerçekleştirilir. Öğrencilerin gelişimi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmeler yoluyla gerçekleşmektedir. Erden ve Akman'a (2003) göre bilişsel davranışlar sembolleri kullanarak meydana gelen öğrenmeleri kapsamaktadır. Benzer şekilde duyuşsal davranışlar paylaşma, değer verme, benimseme gibi duygu durumuna ilişkin öğrenmeleri, duyguların bilinçli hâle gelmesine yönelik öğrenmeleri ifade etmektedir. Devinişsel davranışlar da günlük yaşantımızdaki duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışmasına ilişkin davranışları nitelendirmektedir. Performans çalışmaları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor/devinişsel alanlara yönelik bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri önemli bir alan olarak öğrencilere akademik bilgi birikimlerini, becerilerini, düşünce yapılarını sergileyebilecekleri imkânları sağlamaktadır (Yetim, 2020).

Performans görevlerinin çıkış noktası mekândan bağımsız olarak verilen ödevler olarak gösterilebilir. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde ödev uygulamalarının iyi bir şekilde belirlenmesi önemlidir. Ödev ve pratikler, öğrencilerin yeni bilgileri yeni öğrenilenlerle ilişkilendirdikleri etkinliklerdir (Doğan-Temur, Bayındır ve İnan, 2010). Bu nedenle performans görevlerine müzik eğitiminde de yer verilmeli, müziğin olduğu her ortamın uygulamalı ve geniş bir alanda çalışma fırsatı sunduğu için bu tür çalışmalara elverişli olduğu dikkate alınmalıdır.

Performans Görevlerinin Amaçları

Müzik öğretmen kılavuzu, müzik dersinde öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin nasıl düşündüğünü, nasıl hareket ettiğini ve ne kadar öğrendiğini gösterdiğini kaydetmektedir (Özdemir ve Koç, 2009). Müzik derslerinde performans görevleri ölçme değerlendirme çalışmaları kapsamında öğrencilere verilmektedir. Müzik öğretmen kılavuzunda proje ve performans görevleri ile öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülebileceği ve performanslarındaki gelişimin izlenebileceği

belirtilmektedir. Öğrenci ürün dosyaları olarak nitelendirilen portfolyolar da bu kapsamda düşünülebilir. Çünkü portfolyolar her performans ödevinin bir raporla yazılı bir belge ile belgelenmesi imkânını sağlamaktadır.

Ölçme değerlendirme çalışmaları öğretim yılının başında, ortasında ve sonunda öğrencileri tanımak, öğrenme öğretme etkinliklerini gözden geçirmek, aksaklıkları gidermek ve nihayetinde öğrencilerin almış oldukları eğitimi değerlendirmek üzere yapılır. Ölçme değerlendirme sadece öğrencilerin başarısını değil öğretmenlerin öğrencilere verdikleri eğitimin de sınındığı bir süreçtir. Performans ödevlerinin genel olarak öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını geliştirmelerine katkıda bulunmak, müzik becerilerini geliştirmelerini, müzik dersine yönelik bilgi görgü, kültürel birikim ve derse olan ilgilerini arttırmayı, müziği yaşamlarının bir parçası hâline getirmelerini, boş zamanlarını müzikle değerlendirebilecekleri etkinlikleri tanımalarını, müziğin bilimsel ve sanatsal yönlerini keşfetmelerini, müzik kültürü içerisinde kendi tutum ve yeteneklerini tespit etmelerini amaçladığı söylenebilir. Bu bağlamda performans görevlerinin müzik derslerinde kullanımı gerekli görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde müzik dersinde performans görevleri konusuna yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada performans görevlerinin müzik eğitimi açısından önemini ortaya koyulması ve bu alana dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Öte yandan bu alandaki boşluğu doldurmak üzere müzik eğitiminin amaçlarını, öğrenme alanlarını, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleri ile müziğin bireysel, toplumsal, kültürel işlevlerini dikkate alan yönüyle müzik eğitimcilerinin derslerinde kullanabilecekleri özgün konu başlıkları sunulmuştur.

Bu çalışmada 5.-8. sınıf kademelerine yönelik müzik dersine ilişkin alternatif performans görevleri araştırılmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır: (i) "Müzik öğretim programının amaçlarına yönelik performans görevi örnekleri neler olabilir?" (ii) "Müzik dersinin öğrenme alanlarına yönelik performans görevi örnekleri neler olabilir?", (iii) "Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel yönlerini dikkate alan performans görevi örnekleri neler olabilir?" ve (iv) "Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel işlevlerine yönelik performans görevi örnekleri neler olabilir?"

Yöntem

Bu çalışmada, müzik eğitimindeki performans görevlerinin incelenmesi, müzik eğitiminde performans görevlerinin nasıl olması gerektiğinin ortaya koyulması ve çeşitli örnekler verilerek müzik eğitimcilerine yol gösterilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda bu araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak desenlenmiştir. Patton (2018), nitel bulguların üç farklı veri toplama şekline meydana geldiğini, bunların birincisinin derinlemesine, açık uçlu mülakatlar olduğunu, ikincisinin doğrudan gözlem ve üçüncüsünün yazılı dokümanlardan oluştuğunu dile getirir. Bunlardan doküman analizinin, örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntılarının muhtıra ve yazışmaların, resmi yazışma veya raporların, kişisel günlüklerin açık uçlu

anketlere verilen yazılı yanıtların incelenmesini kapsadığını belirtir. Creswell (2021), nitel araştırmalarla ilgili çeşitli sınıflandırmalara bakıldığında, etnografi, kuram oluşturma, fenomenoloji ve durum çalışması yaklaşımlarının her sınıflamada olduğunu söylemektedir. Nitel araştırmaların herkes tarafından kabul edilen bir tanımının yapılmasının zor olduğu vurgulansa da kültür analizi (etnografya), antropolojik araştırma, durumsal araştırma, yorumlayıcı araştırma, eylem araştırması, doğal araştırma, betimsel araştırma, kuram geliştirme ve içerik analizi bu kavramlar arasında sayılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu açıklamalara dayalı olarak burada, müzik öğretim programı üzerinden bir durum değerlendirmesi yapılarak müzik eğitimcilerine çalışmalarında kullanabilecekleri çeşitli performans görev konuları bulma konusunda kolaylık sağlanması düşünülmüştür.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada “Müzik Öğretim Programı”nın mevcut ölçme değerlendirme yaklaşımlarına odaklanılmış; programın amaçları, öğrenme alanları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinışsel yönleri ve müzik dersinin işlevleri dikkate alınmıştır. Ayrıca 5.-8. sınıf kademelerinde müzik dersinde kullanılabilecek alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile yine bu sınıf düzeylerine uygun olabilecek performans görevi örnekleri oluşturmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada performans görevi olgusu incelenmiş, müzik dersi kapsamında öğrencilerin yapabilecekleri performans görevleri irdelendikten sonra performans görevlerine ilişkin konu başlığı, öğrenci düzeyi ve yapılacak işlemler tespit edilip tablo hâlinde gösterilmiştir.

Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan doküman 2018 yılı Müzik Dersi Öğretim Programı’dır. Bu programdaki ölçme değerlendirme yaklaşımları incelenmiş, müzik dersi öğretim programının ana bileşenlerine yönelik ölçme değerlendirmede esas alınacak başlıklar tespit edilmiştir. 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) 1-8. sınıfları kapsamaktadır. Bu öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programları, öğretim programının amaçları, öğretim programlarının perspektifi, ölçme değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programları ile müzik dersi öğretim programının özel amaçları, alana özgü beceriler, programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, programın yapısı gibi konuları açıklamakta, ders kitapları hakkında bilgiler vermektedir. Ayrıca, müzik dersi öğretim programının 1, 2, 3, 4. sınıflar ile 5, 6, 7, 8. sınıflar için belirlenmiş öğrenme alanları ve süreleri, kazanım ve açıklamalarına yer verilmiştir. Bümen (2006), eğitim programının öğelerini hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme biçiminde sıralamıştır. Hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı ve yol gösterici olması açısından çeşitli taksonomilerin ve özellikle Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisi’nin bu açıdan önem taşıdığını vurgulamaktadır. Program ve müfredatlar hazırlanırken

öğrencilerin öğrenmelerine yönelik çeşitli yollar denenmektedir (Akarsu, 2017) ve eğitsel amaçlar öğrenci davranışı ya da performansı bakımından ifade edilirken eğitim hedeflerinin yatay boyutta bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç alanda incelendiği belirtilmektedir (Dirik, 2015). Bu bilgilere dayalı olarak çalışmada bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara yönelik performans örnekleri de dikkate alınmıştır. Performans görevi örneklerinin bir başka yönünü de müziğin insan yaşamının önemli bir parçası olarak üstlendiği işlevleri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda müziğin bireysel, toplumsal ve kültürel işgörülerinin/işlevlerinin yerine getirilmesine yönelik performans görevi örneklerinin de yararlı olacağı düşünülmüştür. Daha sonra görev örnekleri tablolar hâlinde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Müzik Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi sonrasında veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş, öğretim programında performans görevi kavramı ve ödev olarak verilebilecek konular dört ana başlık altında sınıflandırılmıştır. (i) Müzik dersi öğretim programının amaçları, (ii) öğrenme alanları, (iii) öğrencilerin bilişsel duyuşsal devinişsel yönleri ve (iv) müziğin işlevleri başlıkları performans görevi kavramı ile ilişkilendirilerek ve irdelenerek performans görev konuları biçimlendirilmiş ve örnek performans görevleri sunulmuştur. Daha sonra bu görevler tablolar hâlinde sunulurken gerekli açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Müzik Dersi Performans Görevi Örnekleri

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin "Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi" başlıklı ölçme ve değerlendirmenin genel esaslarının anlatıldığı bölümünde öğrencilere ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlanacağı, projelerin verildikleri dönemde değerlendirileceği ve proje vermeyen öğrencinin notunun sıfır olarak değerlendirileceği kaydedilmiştir (MEB, 2014).

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde, ölçme araçları, öğrencilerin bilgi, beceri ve kazanımlarının ölçülmesinde başvurulacak yazılı ve uygulamalı sınavlar ve/veya e-sınavlar ile performans çalışması, proje, ürün veya e-portfolyo dosyasını, performans çalışması ise ders programında öngörülen kazanımların yazılı, sözlü ve/veya uygulamalı olarak paylaşılmasına yönelik ders öğretmenin gözetiminde yapılan bireysel veya grup çalışmalarını (MEB, 2017) ifade etmektedir. Bu çalışmalar müzik dersleri için de geçerlidir. Müzik eğitimcilerinin performans görevleri öğretmen kılavuz kitabında yer almakla birlikte yeterli nitelikte, nicelikte ve özellikte olmadığı düşünülmektedir. Bu çalışmada bu eksiklikten hareketle müzik dersi eğitiminde uygulanabilecek performans görevleri

önerilmiş ve dört ana başlıkta ele alınmıştır. Aşağıda bu başlıklar ve bu başlıklara uygun performans görevi örnekleri yer almaktadır.

Müzik Dersi Öğretim Programının Amaçlarına Göre Performans Görevleri

Her öğretim programı ait olduğu eğitim programının bir uzantısıdır. Sönmez (2020), eğitim sisteminin temelini yetişegin oluşturduğunu, her devletin kendi anayasal düzenini, uzak ve genel hedeflerini eğitim dizgesindeki (sistem) yetişeklerle yurttaşlarına benimsetmek istediğini vurgular. Müzik dersi öğretim programı da Türk millî eğitim sisteminin uzak ve yakın amaçları doğrultusunda hazırlanmış bir öğretim programı olarak aynı zamanda alanın gerekleri doğrultusunda bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Buna uygun olarak verilmesi gereken ödev, görev ve yapılacak çalışmalarda bütün bu hususlar dikkate alınmalıdır.

Tablo 1. Müzik Dersi Öğretim Programının Amaçlarına Göre Performans Görevleri

<i>Amaçlar</i>	<i>Görev Başlıkları</i>	<i>Düzeyi</i>	<i>İşlem</i>
Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek	“Bir eseri ve bestecisini tanıtmaya ve eserini seslendirme”	5-8. sınıflar	Enstrümanıya eser seslendirme
Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak	“Şarkılarda duygular ve yaşam”	7-8. sınıflar	Uygun şarkılar seslendirme
Yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek	“Şarkılara farklı materyallerle ya da kendi yaptığı çalgılarla eşlik etme”	5-8. sınıflar	Bir şarkıya eşlik etme
Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürleri ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak	“Türk kültüründe düğün müzikleri”, “Farklı kültürlerin incelenmesi”, “Yerelden evrene müzik”	5-8. sınıflar	Farklı kültürlerdeki bireylerle görüşme
Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak	“Bir şiiri ritim kalıplarıyla rap tarzında okuma”	5-8. sınıflar	Salih Aydoğan’ın “Ey Ata Minnet Sana” şarkısını rap tarzında okuma
Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek	“Konserden izlenimler”	5-8. sınıflar	Arkadaşları ile veya bireysel olarak bir müzik etkinliğine katılma
Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak	“Sinema sektöründe müzik insanları nasıl çalışır?”, “Müzik sektöründe teknoloji nasıl kullanılır?”, “Bir filmde kullanılan müziğin incelenmesi”, “Reklamlarda müzikler neden ve nasıl kullanılır?”, “Mağaza müzikleri bir ihtiyaç mı?”	5-8. sınıflar	Müzik sektöründe teknoloji alanlarında çalışan kişilerin nasıl bir eğitim aldıkları, nasıl çalıştıklarını araştırma
Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılmalarını sağlamak	“Müzik topluluklarının çalışmaları”	5-8. sınıflar	Çevresindeki bir müzik topluluğunun çalışmasına misafir olması ve çalışmayı inceleme
Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek	“Geçmişten günümüze müzik yazıları”, “Bir çalgının tarihsel süreçteki gelişimi”, “Müzikte trafik işaretleri”	5-8. sınıflar	Bir eserin okunup çalınmasında kullanılan işaretlerin incelenme

İstiklal Marşı başta olmak üzere marşlarımızın özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak	Törenlerimizde "İstiklal Marşı" "Savaşları anlatan marşlar"	5-8. sınıflar	Pazartesi ve cuma günlerinde yapılan okul törenlerinde İstiklal Marşının seslendirilmesi sürecine ilişkin görüşleri
Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek	Muammer Sun -Sevgi Her Şeydir Cenan Akın- Ağacı Kıskanırım Yalçın Tura-Kolay mı?	5-8. sınıflar	Şarkıların söz ve müziklerini inceleme
Milli birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak	Mehter müziğinin geçmişi ve bir örneğini dinleme, inceleme	5-8. sınıflar	Müziğimizin tarihçesinin inceleme
Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak	Atatürk'ün İran Şah'ının Türkiye ziyaretinde sipariş verdiği Özsoy Operasının incelenmesi	8. sınıflar	Konuyla ilgili belgesel ve farklı kaynaklardan bilgi toplama ve sunma

Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek; bir enstrüman çalan öğrencinin enstrümanı ile bir eser seslendirmesi ve bu performans öncesinde çalacağı eserin bestecisini, dönemini ve hangi hususlara dikkat ederek çaldığını, enstrüman eğitimini nasıl aldığını ve sürecini anlatacağı sorulardan oluşan bir rapor hazırlamasıdır. Bu performans göreviyle öğrenci çalgı çalmaya özendirilir, böylece bu enstrümanı çalabilen öğrencilerin performansı örnek olarak sergilenir ve çalma sürecinin bir öğrenci gözüyle aktarılması sağlanır.

Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak hedefine uygun olarak "şarkılarda duygular ve yaşam" adlı bir görev verilebilir. Bir gün boyunca öğrencilerin yaptığı işlere uygun şarkıları arka arkaya ve birbiriyle ilişkili bir şekilde sıralaması istenebilir. Öğrenciler tekerlemelerden ninnilere, uygun şarkılardan kolaj yapabilir. Şarkı sözlerini ve şarkılardan oluşturulmuş bir öykü ile müzikal benzeri bir görevi sunabilir. Bu görev ile öğrenciler müziği günlük yaşam ile ilişkilendirebilir ve müziğin yaşamı nasıl anlattığını kavramaları sağlanır. Böylece, öğrenciler duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade edebilir.

Yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek hedefine uygun olarak şarkılara farklı materyallerle (kaşık, ceviz, fındık, kurutulmuş meyve kabukları, kalem vs.) ya da kendi yaptığı çalgılarla eşlik edebilir. Böylece öğrenciler kendilerinin geliştirdiği materyallerle müziğe yaratıcı bir bakış açısı geliştirebilirler.

Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürler ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak hedefine uygun olarak Türk kültüründeki düğün müzikleri öğrenciler tarafından araştırılabilir. Düğünlerde kullanılan müzikler üzerine bir rapor hazırlayabilir. Bu raporu hazırlarken çeşitli sorulara cevap aranması istenir ve beklenir. Farklı ülkelerin (farklı şehirlerin de olabilir) din, eğlence veya sanat kültürlerinin nasıl şekillendiğine yönelik çalışma yapıp bunu sınıfta sunması istenir. Örneğin, ailesinde veya yakınında farklı kültürden bazı insanlar varsa, bu kişilerin

kültürlerini tanıtmalarını ve bu kültürün sınıf ortamında tanıtılması istenebilir. Burada yine sorular hazırlanmalı ve bu sorular üzerinden öğrencilerin rapor yazmaları istenmelidir.

Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak hedefine yönelik bir şiiri ritim kalıplarıyla rap tarzında okuma görevi bu başlık altında düşünülebilir. Salih Aydoğan'ın "Ey Ata Minnet Sana" adlı rap müzik örneği performans ödevi olarak verilebilir.

Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek amacı kapsamında "konserden izlenimler" başlığına uygun olarak öğrenciler arkadaşları ile veya bireysel olarak bir müzik etkinliğine gidebilir. İzlenimlerini yine bazı sorulara dayalı olarak yazması ve eleştirel bakış açısı ile irdelemesi istenebilir.

Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak hedefine uygun olarak sinema sektöründe müzik insanları nasıl çalışır, müzik sektöründe teknoloji nasıl kullanılır gibi soruların cevaplarına dönük bir filmde kullanılan müziğin incelenmesi sağlanabilir. Örneğin, öğrencilerden bir filmi izlemesi, müziğin güçlendirdiği duyguları ve bu duyguların gelişimindeki işlevinin neler olduğunu incelemesi ve anlatması istenebilir. Ayrıca buna ek olarak reklamlarda müziklerin neden ve nasıl kullanıldığı, mağaza müziklerinin bir ihtiyaç olup olmadığı, müzik sektöründe teknoloji alanlarında çalışan kişilerin nasıl bir eğitim aldığı, bu alanda nasıl çalıştığı ve ne tür çalışmalar yaptığının araştırılması sağlanabilir.

Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak konusunda "müzik topluluklarının çalışmaları" hakkında bir inceleme yapılabilir. Öğrencilerden çevrelerindeki bir müzik topluluğunun çalışmasına misafir olması, bu çalışmayı incelemesi ve çeşitli sorular çerçevesinde rapor hazırlaması istenebilir.

Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek hedefine uygun olarak "geçmişten günümüze müzik yazıları", "bir çalgının tarihsel süreçteki gelişimi" "nota ve ritim kartonları" hazırlanabilir. Müziğin yazı dili öğrencilere kazandırılması gereken davranışları ve bilgileri kapsamaktadır. Müzik dilinin nasıl geliştiğinin incelenmesi öğrencilerin yüzyıllar içerisinde geliştirilmiş bir yazım dili olan müzik yazısının inceliklerini tanımalarına katkıda bulunabilir. Öte yandan ritim çalışmaları, ritmik örüntülerin anlamları ve ifade edilmeleri yine öğrenciler tarafından uygulamalı bir biçimde verilmesi gereken çalışmalar arasındadır. Bu alana yönelik verilecek performans görevleri etkileşime açık uygulamaları da barındırdığından öğrencilerin bir arada çalışmalarına da fırsat verebilir.

İstiklal Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak hedefine yönelik okulda pazartesi ve cuma günü yapılan "İstiklal Marşı" törenlerimizde öğrencilerden İstiklal Marşı'nın seslendirilmesine ve tören sürecine ilişkin görüşlerini açıklayan bir rapor sunması istenebilir. Ayrıca "savaşları anlatan marşlar" konusunu dramatizasyon (canlandırma) yöntemiyle sergilemeleri sağlanabilir.

Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek hedefine yönelik Muammer Sun'un "Sevgi Her Şeydir", Cenan Akın'ın "Ağacı Kıskanırım", Yalçın Tura'nın "Kolay mı?" adlı şarkılarındaki sevgi ve diğer duyguların tespit edilmesi ve bunların şarkılarda konu edinilme nedenlerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı bir çalışma yapılabilir. Bunların yanı sıra görüşme yöntemiyle öğrencilerden şarkıyı arkadaş veya aile bireylerine dinletmesi, söz konusu şarkılarda hangi duyguları tespit ettiklerini ya da hissettiklerini anlatmaları istenebilir.

Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak hedefine yönelik mehter müziğinin nasıl ortaya çıktığının araştırılması sağlanabilir. "Savaşta müziğin kullanılması mümkün müdür? Hangi çalgılar kullanılmıştır?" gibi sorularla öğrencilerin konuyu tartışmaları istenebilir.

Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak amacıyla Atatürk'ün İran Şahı'nın Türkiye ziyaretinde sipariş verdiği Özsoy Operası'nın incelenmesi, öğrencilerin Türkiye'nin siyasi durumunu o günün koşulları üzerinden anlamaları açısından önemli bir çalışmadır. Ayrıca sanatın toplum ve siyasete olan etkilerini ortaya koymak açısından etkili olabilir.

Müzik Öğretim Programı'nda belirlenmiş olan öğrenme alanları müziksel algı ve bilgilenme, müzik kültürü, müziksel yaratıcılık ve dinleme-söyleme-çalma (Çalma 2018 Müzik Öğretim Programında çıkarılmıştır.) başlıklarında yer almaktadır. Öğrenme alanları arasında "çalma" becerilerine yönelik çalışmaların çıkarılması performans görevlerinde çalma çalışmalarının yer almasına engel teşkil ediyor gibi gözükse de ritim çalgıları ile eşlik veya beden perküsyonu uygulamaları da bu kapsamda düşünülebilir. Bu yüzden çalma çalışmalarının öğrenme alanlarının dışında tutulması oldukça zor görülmektedir. Bu durumda performans görevleri açısından öğrencinin isteğinin dikkate alınabileceği, çalarak performans sergileme arzusunda olan öğrencilerin bu isteğinin yerine getirilebileceği düşünülmektedir.

Müzik Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanlarına Göre Örnek Performans Görevi

Öğrenme, herhangi bir uyarıcıya tepki sonucunda oluşan davranıştaki değişim olarak ifade edilirken değişimin pek çok öğrenme tanımının ortak temel özelliği olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu değişimin davranışta, bilgide, beceride, yetenekte ve daha geniş anlamda bireyde olabileceği vurgulanmaktadır (Scales, Briddon ve Senior, 2015). Öğretim programları arasında müzik öğretim programında da diğer programlarda olduğu gibi çeşitli öğretim alanlarının farklı boyutlarında gerçekleştirilmesi istenen davranış ve beceri değişimlerinin sağlanması yoluyla öğretim çalışmaları yürütülmektedir. Müzik dersi öğretim programındaki bu öğrenme alanları, müzik dersinin özellikleri dikkate alınarak müziksel algı ve bilgilenme, dinleme-söyleme-çalma, müzik kültürü ve müziksel yaratıcılık alanlarından oluşmaktadır. Bu dört öğrenme alanına yönelik çalışmalar müziğin çok yönlü bir şekilde öğretilmesine katkıda bulunmaktadır.

Tablo 2. Müzik Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanlarına Göre Örnek Performans Görevleri

Öğrenme Alanları	Ödev Konuları	Düzeyi	İşlem
Müziksel algı ve bilgilenme	“Ritim saati”, “Meyveli ritimler tablosu(panosu)”, “Hayvanlarla nüans terimleri panosu”, “Dilsiz dizek” “Nota yazımın tarihi”	5-8. sınıflar	Müzik yazısı ve işaretlerini konu edinen resim ve görseller
Dinleme-söyleme-çalma	“Konser, film, resital müzik gösterisi, opera vb. etkinliklere katılma”, “Koro veya müzik topluluğunda görev alma”, “Kendi çaldığı bir enstrümanı tanıtmak”	5-8. sınıflar	Yaptığı çalışmaları, eserin bestecisi, dönemi ve özelliklerini raporlamak ve sunmak
Müzik kültürü	“Animasyon film müziklerinin incelenmesi”	5-8. sınıflar	Açıklamalı müzik dinletisi
Müziksel yaratıcılık	“Ritim eşlikleri oluşturma”, “Vücut perküsyon grubu kurma”	7-8. sınıflar	Birlikte müzik yapma

Müziksel algı ve bilgilenme öğrenme alanı kapsamında öğrencilere müzik yazısı ve işaretlerini konu edinen resim ve duvar panosuna asılabilecek çeşitli görseller hazırlanabilir. Örneğin; Ritim saati, meyveli ritimler tablosu (panosu), hayvanlarla nüans terimleri panosu, dilsiz dizek (tahta veya başka materyalden).

Dinleme-söyleme-çalma öğrenme alanına yönelik öğrencilerin konser, film, resital müzik gösterisi, opera vb. etkinliklere katılması ve katıldığı etkinliklerle ilgili rapor yazması sağlanabilir. Bunların yanı sıra öğrenciler bir koro veya müzik topluluğunda görev alabilir ve yaptıkları çalışmaları anlatan bir rapor sunabilirler. Bir enstrüman performansı sergileyebilir, sınıfına enstrümanını tanıtabilir, eser seslendirme etkinliği gerçekleştirebilir ve bu etkinliği hazırlarken yaptığı çalışmaları, eserin bestecisi, dönemi ve özelliklerini raporlayıp sunabilir.

Müzik kültürü öğrenme alanıyla ilgili öğrencilerden çocuklar için hazırlanmış animasyon film müziklerinin arasından koro ile seslendirilenlerin ya da müzik toplulukları tarafından seslendirilenlerin seçilmesi istenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin arkadaşlarına filmlerin konularını da anlatan açıklama müzik dinletisi sunması sağlanabilir. (Örneğin: Kutup Ekspresi, Moana, Karlar Ülkesi gibi filmlerin müzikleri ile açıklama müzik dinletisi).

Müziksel yaratıcılık öğrenme alanına yönelik öğrencilerden bir şarkıya ritim eşlikleri oluşturma, müzik oluşturma yazılımları ile bestelemesi, hazırladıklarını sınıfta sunması ve çalışma sürecini raporlaması istenebilir.

Öğrencilerin Bilişsel Duyuşsal Devinişsel Yönlerini Geliştirmeye Yönelik Performans Görevleri

Eğitimde insan niteliklerinin sınıflandırılması, eğitimle ilgili konularda düşünmeyi kolaylaştırmak ve ilerlemeleri hızlandırmak amacıyla yapılmaktadır. Bu doğrultuda değişik eğitim uygulamalarıyla bireylere kazandırılmak istenen nitelikler, bilgiyi tanıma, onun üzerinden akıl yürütme, kavramlar, genellemeler, kuramlar vb. oluşturma ve bunları denetleme gibi süreçlerle kendini gösteren bilişsel alan; ilgi tutum ve özkavramı-özgüven gibi adlarla anılan duygu ve eğilimlerden

oluştugu belirtilen duyuşsal alan; organların tek tek ve toplu hareketleriyle ilgili becerilerden oluşan devinimsel/devinişsel alan biçiminde sınıflandırılmıştır (Özçelik, 2016). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel gelişim düzeylerinin müzik öğretim programında desteklenmesi, müziğin öğrencilerin bu üç alanını destekleyici özellikleri nedeniyledir.

Tablo 3. Öğrencilerin Bilişsel Duyuşsal Devinişsel Yönlerini Geliştirmeye Yönelik Performans Görevleri

<i>Müziğin Öğretim Hedefleri</i>	<i>Ödev Konuları</i>	<i>Düzeyi</i>	<i>İşlem</i>
Bilişsel Hedeflere Yönelik Performans Görevleri	“Müzikle İlgili Bir Kitap İncelemesi”	5-8. Sınıflar	Müzikle İlgili Kitaplarının İncelemesi ve Eleştirisi
Duyuşsal Hedeflere Yönelik Performans Görevleri	“Konserlerin Afişlerinden Portfolyo” “Opera Afişleri Koleksiyonu” “Koro Günlüğü”	5-8. Sınıflar	Portfolyo Hazırlayarak ve Günlük Tutarak Bunları Raporlaştırma
Devinişsel Hedeflere Yönelik Performans Görevleri	“Ritim ve Hareket” “Beden Perküsyonu” “Halk Oyunlarında Müzik”	7-8. Sınıflar	Performans Çalışması ve Raporlama

Bilişsel Hedeflere Yönelik Performans Görevleri; bilişsel hedefler, öğrencilerin bilgi, kavrama gibi zihinsel süreçlere ilişkin kazanılması istenen becerileri ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin zihinsel süreçlerine yönelik müzikle ilgili bir kitap incelemesi, örneğin; Casimire Colombe tarafından yazılmış Müziğin İnsan ve Hayvanlara Etkisi adlı eser öğrencilerin dikkatini çekebilecek çalışmalardan biri olarak verilebilir. Göknül Genç’in yazdığı Sihirli Mozart adlı eser gibi müzikle ilgili benzer kitaplar incelenebilir ve kitap eleştirisi yaptırılabilir veya müzikle ilgili olarak yazılmış, çocuklara yönelik kitapların önemini açıklayan bir rapor hazırlamaları istenebilir.

Duyuşsal Hedeflere Yönelik Performans Görevleri; duyuşsal hedefler alma, tepki verme, örgütlenme, nitelendirme-kişilik haline getirme biçiminde sınıflandırılmıştır. Bulduğu şehirdeki müzikal etkinliklerin listesini yaparak içlerinden bazılarını gidebilir. Katıldığı konserlerin afişlerinden bir portfolyo hazırlama veya bulunduğu şehirdeki sanat faaliyetlerinden bir dosya hazırlamaları istenebilir. Koleksiyon gibi çalışmalar yaptırılabilir. Örneğin; opera afişleri koleksiyonu, plak koleksiyonu vb. Bir koro veya müzik topluluğunda görev alma ve yapılan çalışmalara yönelik günlük-anı defteri vb. tutarak bunları paylaştığı bir rapor hazırlayabilir. Bu etkinliklerin düzenli olması planlandığından duyuşsal hedeflerin en üst basamaklarında yer alan nitelendirme, kişilik haline getirme becerilerinin de kazandırılacağı düşünülmektedir.

Devinişsel Hedeflere Yönelik Performans Görevleri; daha çok bir davranışa yönelik olan devinişsel hedeflerde özellikle fiziksel aktiviteler ve beceriler dikkate alınmalıdır. Öğrencilerden ritim çalışmalarına yönelik vücut perküsyonu ya da ritim çalgıları gösterilerine yönelik araştırma yapmaları istenebilir. Ritim çalışmaları, perküsyon, müzik toplulukları veya dans toplulukları için arkadaşlarıyla organize olma ve bu çalışmaların nasıl yapılacağına ilişkin bilgi edinmesiyle ilgilidir. Müzikle ilgili çalışmalarda devinişsel alana yönelik bütün etkinliklerde çok yönlü etkinlikler bulunmaktadır. Bu

nedenle yapacakları performans görevlerinde bu çok yönlü ve katmanlı yapı dikkate alınmalıdır. Özellikle müzik topluluklarında yaptıkları her çalışmada pek çok beceri geliştirilmektedir. Halk oyunları ekibine katılabilir ya da böyle bir çalışma örneği sergileyebilirler. Öğrencilerden bir beden perküsyon topluluğu oluşturmaları ve arkadaşları ile çalışmalarını, çalışmalarını bir gösteri ile sunmaları istenebilir ve bu aynı zamanda yaratma basamağını da kapsayan bir performans çalışması olarak görülebilir.

Müziğin Bireysel, Toplumsal, Kültürel İşlevlerine Yönelik Performans Ödevleri

Antropolog Allan Merriam'a göre müziğin, duygusal ifade, estetik tatminler, eğlence, iletişim, sembolik gösterimler, fiziksel tepkiler, sosyal enstitülerin ve dini ritüellerin varlığı ve bu tür ortamlarda müziğin kullanılması, kültürün oturtulması ve devamlılığı, toplumun entegrasyonu (aktaran Abeles, Hoffer ve Klotman, 1994) gibi etkileri ve iş görüleri bulunmaktadır. Terbiye edici, sabır göstermeyi öğretici özellikleri ile insan yaşamında önemli görevler üstlenen müzik, toplumsal yapıda bu üstlendiği görevlerin önemi doğrultusunda değer bulur. Uçan (1997), bu işlevleri bireysel, toplumsal, kültürel, eğitimsel ve ekonomik işlevler başlıkları altında toplamıştır. Bu çalışmada verilen performans görevi örnekleri ile eğitimsel işlevler gerçekleştirirken ekonomik işlevler bu çalışmanın dışında tutulmuştur.

Tablo 4. Müziğin Bireysel, Toplumsal, Kültürel İşlevlerine Göre Örnek Performans Görevleri

<i>Müziğin İşlevleri</i>	<i>Ödev Konuları</i>	<i>Düzeyi</i>	<i>İşlem</i>
Müziğin Bireysel İşlevlerine Yönelik	Bireysel Çalma ve Söyleme	5-8. Sınıflar	Bireysel Çalma ve Söyleme Resitallerinin Verilmesi
Müziğin Toplumsal İşlevlerine Yönelik	“Arkadaşlarının Müzik Beğenileri” “Müzik Eğitimi Veren Kurumlar” “Müzik Topluluklarının Yöneticileri”	5-8. Sınıflar	Müzik Beğenilerine Yönelik Görüş Toplaması, Kurumları Ziyaret Etmesi
Müziğin Eğitimsel İşlevlerine Yönelik	“One Man Band” Adlı Animasyonun Müzikal Açısından İncelenmesi	5-8. Sınıflar	Açıklamalı Kısa Müzik Gösterileri
Müziğin Kültürel İşlevlerine Yönelik	Yakın Çevresindeki Müzikle İlgili Ortamlar, Enstrümanlar, Sahneler, Konser Salonları, Müzik Müzeleri, Festival ve Şenlikler	5-8. Sınıflar	İnceleme, Araştırma

Müziğin Bireysel İşlevlerine Yönelik: Müziğin bireysel işlevleri arasında bireyin müzik ile meşgul olması, boş zamanı en etkili bir şekilde değerlendirme ve eğlence ihtiyaçlarının giderilmesi gibi katkıları bulunmaktadır. Ayrıca bireyin duygularını dile getirme, ifade etme gibi sağaltımına da yardımcı olan yönleri bulunmaktadır. Bu yönleri müziğin bireysel işlevlerinin geniş bir yelpazede ele alınabileceğine işaret ederken, bu işlevlerin daha çok okul ortamı dışında gerçekleştiğini de belirtmek gerekir. Öte yandan bireysel işlevlerine yönelik, bireysel çalma ve söyleme resitallerinin verilmesi, dinlediği müzik türlerine yönelik farkındalıklarının arttırılmasını sağlayıcı, frekansların bireysel etkilerine değinen bilimsel araştırmaları incelemelerinin istenmesi, bireysel işlevlerinin bilinçli bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunabilir.

Müziğin Toplumsal İşlevlerine Yönelik: Sınıf arkadaşlarının müzik beğenilerine yönelik görüş toplaması, çevresinde müzik eğitimi veren kurumları ziyaret etmesi, müzik topluluklarını ziyaret etmesi, müzik insanları, müzik yapılan ortamlar, enstrümanlar, doğadaki sesler ve gürültüler bile araştırma konusu olabilir.

Müziğin ve müzisyenlerin çeşitli toplumsal olaylar karşısında yaptıkları mücadeleleri inceleyen bir çalışma yaptırılabilir. Deprem gibi afetlerde sanatçılar organize olurlar. Bunun bir örneği de 1985 yılında verilen Etiyopya'ya yardım konseridir. Bu ve benzeri toplumsal duyarlılık çalışmalarını incelemeleri istenebilir.

Müziğin Eğitimsel İşlevlerine Yönelik: Sınıfta sunabileceği "One man band" gibi kısa müzik gösterileri, film vb. seçip üzerinde konuşarak ve konuşacaklarını rapor hâlinde önceden sunacağı bir çalışma yapılabilir.

Müziğin Kültürel İşlevlerine Yönelik: Yakın çevresindeki müzikle ilgili ortamları tanıma, müzik kurumları, sahneler, konser salonları, müzik müzeleri, festival ve şenlikler araştırma konusu olabilir. Uzayın sesleri, titreşimlerin ve frekansların insan sağlığına etkileri, hayvan ve bitkilere etkileri araştırma konusu olabilir. Kendi kültür ürünlerine uygun bir sunum hazırlayabilir. Örneğin Süryani geleneğinde müziğin hangi alanlarda kullanıldığı ve örneklerinin neler olduğu, Karadeniz müziğinde kemençenin hangi zamanlarda kullanıldığı ve Karadeniz insanının bu çalgıya olan bağlılığının nasıl açıklanabileceği gibi konularda öğrencilerin görüşmeler yapması ve bu görüşmelerden elde ettiği bilgileri paylaşacağı bir sunum yapması istenebilir. Dinsel, folklorik öğeleri de öğrencilerin ele alarak ödevini hazırlaması istenebilir.

Bu işlevler iç içe ve birbiri ile ilişkili olduğu için verilebilecek ödevler de birbiri ile iç içe ve ilişkilidir. Bir başka deyişle bir ödev hem toplumsal hem bireysel hem de kültürel işlevlerine yönelik olabilir. Böylece performans ödevlerinin müzik eğitiminin işlevleri ile paralel bir şekilde öğrencinin pek çok yönünü geliştirmesinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

2006-2007 öğretim yılından bu yana uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde performans görevleri, yeni bir ölçme değerlendirme yöntemi olmanın ötesinde öğrencilerin öğrenme ortamlarını değiştirip geliştirebilecekleri imkânlar sunmaktadır. Bu yönlerden müzik eğitiminde performans görevlerinin kullanımı öğrencilerin, bilişsel duyuşsal devinişsel yönlerini bireysel toplumsal kültürel açılardan geliştirebilecek özellikler taşımaktadır. Bu çalışmada 5-8.sınıf düzeylerinde, öğretim programının amaçlarına yönelik yirmi dört, öğrenme alanlarına yönelik on bir, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel yönlerini dikkate alan yedi ve müziğin bireysel, toplumsal, kültürel işlevlerine yönelik on bir olmak üzere toplam elli üç ödev konusu ve araştırma önerisi sunularak, öğrencilerin müzik eğitimi yoluyla yapılandırmacı kimliklerinin geliştirilmesi ve günlük

yaşamlarının bir parçası olan müziğin bilimsel yönünü fark etmelerini sağlayacak çalışmalar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Gönül (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenci, öğretmen ve velilerin çocukların performans görevlerini planlı çalışma alışkanlığı edinmelerinden derslere olan ilgilerinin artmasına, toplumsal sorunlara olan ilgilerinden problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerine kadar pek çok konuda öğrencilere katkı sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Benzer hususlar diğer derslerde olduğu gibi müzik dersi için de geçerlidir. Sarı ve Kıröğlü (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmen ve velilerin birçoğunun performans görevlerinin aile ile yapılmasından dolayı çocuk-ebeveyn ilişkisine katkı sağladığı ve bir şeyi başarmış olma duygusunu yaşattığından öğrencilerin özgüvenini geliştirdiği yönünde görüş ortaya çıkmıştır. Bu durum müziğin sosyal yönü güçlü bir sanat dalı olmasından dolayı çocuğun ailesi ile yapacağı etkinliklerle çok daha fazla bir arada olabileceği ve verimli etkinliklerle birlikte olmalarını sağlayacağı söylenebilir. Müzik eğitiminde kullanılmak üzere bu çalışmada sunulan performans görevi örnekleri arasında bu türden etkinlikleri konu alan ödev örnekleri sunulmuştur ve bu tür ödevlere yenileri eklenebilir, hangi düzeyde verilebilecekleri ve sunum için kullanım biçimleri öğretmenler tarafından şekillendirilebilir.

Müzik dersi dışında farklı derslerle ilgili yapılan çalışmalarda performans görevlerinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin sorumlulukları olduğu kadar ailelerin de üzerlerine düşen görevlerinin olduğu, velilerin performans görevlerini çocuklarının eğitimi ve sosyal gelişimleri açısından gerekli bulduğu ortaya çıkmıştır (Tüysüz, Karakuyu ve Tatar, 2010). Aynı zamanda öğrencilerin ailelerinin desteğini alan çalışmalarda bulunmalarına, ortak çalışmalar yapmalarına müzik ile ilgili çalışmaların oldukça önemli katkıları olabilir.

Müzik eğitiminde ölçme değerlendirme çalışmaları öğrencilerin pek çok yönünü değerlendirmeyi sağlayan ve öğrenci hakkında bilgi sahibi olmayı sağlayan çalışmalardır. Gerek sınıf içi çalışmalarında gerekse ders dışı çalışmalarla öğrencilerin müzik bilgi ve becerileri bu çalışmalarla geliştirilebilir ve ölçme değerlendirme çalışmaları eğitim öğretimin not verilen bir boyutu olmaktan ziyade öğretimin bir başka boyutu olarak düşünülebilir. Bu çalışmada 5.-8. sınıf kademelerinde çeşitli boyutlarda performans görevleri önerilmiştir. Bu nedenle çalışma bu sınıf kademeleriyle sınırlıdır. Ancak farklı öğretim kademelerinde performans görevleri konusunda yapılacak çalışmalara da ışık tutması umut edilmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada müzik dersinde uygulanabilecek performans görevleri araştırılmış ve sunulmuştur. Bu alanda yapılacak çalışmalarda araştırmacılar farklı performans görevleri geliştirebilir. Diğer yandan müzik eğitiminde ölçme çalışmalarına ilişkin performans ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkilerini incelemek için deneysel çalışmalar ya da eylem araştırmaları yürütülebilir.

Öğrencilerin müzik alanındaki performans ödevi kavramına olan bakış açıları veya meteforları incelenebilir. Müzik eğitimcilerinin bu alana olan yaklaşımlarının ve çalışmalarının öğrencilerin öğrenme yaşantılarına katkıda bulunacağı düşünüldüğünden müzik dersine yönelik performans görevleri hakkında öğretmenleri bilinçlendirme etkinlikleri, seminerleri düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Abeles, F., Hoffer, H. F. & Klotman, C. H. (1994). *Foundations of music education*. New York: Macmillan.
- Akarsu, S. (2017). Ortaokul (5-8) Müzik Öğretimi Programı kazanımlarının Bloom Taksonomisi çerçevesinde yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*(39), 152-170.
- Alpan, G. & Ekici, E. (2017). Görsel sanatlar eğitimi öğrencilerin performans görevlerine katkı sağlıyor mu? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 141-153. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/32959/310957> sayfasından erişilmiştir.
- Bümen, N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. & Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (5. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dirik, Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim ilke ve yöntemleri* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan-Temur, Ö., Bayındır, N. & İnan, H. Z. (2010). Öğretmenlerin performans görevlerinin verilme gerekçelerine ilişkin algı düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 247-258. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183294> sayfasından erişilmiştir.
- Erden, M. & Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme* (12. b.). Ankara: Arkadaş.
- Gönül, E. (2010). *6. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve velilerinin performans görevleri hakkındaki görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, S. & Demirçelik, D. A. (2013). 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerin performans ödevleri hakkındaki görüşleri ve bu ödevi hazırlamaya yönelik etik alguları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 83-104. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90046> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Mevzuat Bilgi Sistemi*. Resmî Gazete. Tarih: 26.07.2014 Sayı: 29072.

- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. *Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*.
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748_MYLLY_EYYTYM_BAKANLIYI_ORTAYYRETYM_KURUMLARI_YNETMELYYY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). Müzik Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20Müzik%20Öğretim%20Programı%2020180123.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özçelik, D. A. (2016). *Eğitim programları ve öğretim (genel öğretim yöntemi)* (4. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, N. & Koç, Y. (2009). *Müzik ilköğretim 6-7-8 öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & B. Demirci, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Scales, P., Briddon, K. & Senior, L. (2015). *Yaşam boyu öğrenme ve öğretim* (Ü. Köymen, Çev. Ed.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Sarı, F. & Kıröglü, K. (2014). İlköğretim birinci kademe performans görevlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 114-131.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (19. b.). Ankara: Anı.
- Şahiner, S. & Arslan, A. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde hazırladıkları performans görevleri hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 19-46.
- Türkmen, E. F. (2020). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri* (6. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tüysüz, C., Karakuyu, Y. & Tatar, E. (2010). Fen ve teknoloji dersindeki performans görevlerine yönelik veli tutumlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(1), 108-122.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Yetim, H. (2020). *2018 fen bilimler öğretim programı ışığında ölçme ve değerlendirme anlayışlarının 3-5. sınıf ders kitaplarına yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin.
- Yüzüak, A. V., Yüzüak, B. & Kaptan, F. (2015). Performans görevinin akran gruplar ve öğretmen yaklaşımları doğrultusunda Çok-Yüzeysel Rasch Ölçme Modeli ile analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1), 1-11.

Extended Summary

Assessment and evaluation studies are as important as the activities carried out within the framework of general music education for the development of students. Assessment carries the purpose of description and refers to the process of giving symbols to various values of the variable based on certain rules (Lin, 1976, as cited in Karasar, 2016), observing a quality and showing the observation result with numbers or other symbols. Karasar (2016) emphasizes that good assessment is the basis of any development. With a good assessment, more sensitive descriptions and distinctions are allowed. This also applies to music education.

In the curricula, especially with the studies carried out after 2006, a change in approach was made, these studies resulted in curriculum change, and it was seen that assessment and evaluation activities were emphasized in these curricula. The change in the teaching approach is naturally reflected in the assessment and evaluation approaches.

In 2006 and later, it was stated that "assessment-evaluation understanding has complementary assessment and evaluation methods, evaluation as a part of teaching and learning, evaluating meaningful and deeply learned information, evaluating an interconnected and well-structured information network, evaluating scientific understanding, evaluating process and more emphasis is put on together with the teacher, group and self-evaluation" (Yetim, 2020).

Alternative assessment and evaluation activities can be developed to allow students to participate in the activities of music educators in the best way possible and to create an environment where they can learn with pleasure.

In this study, there are a total of 53 homework topics at the 5th-8th grades including 24 for the aims of the curriculum, 11 for the learning areas, 7 for the students' cognitive, affective and psychomotor learning outcomes, and 11 for the individual, social and cultural functions of music.

Assessment and evaluation contribute to increasing the quality of education, learning how much of the education given by the educator and the student, and eliminating the deficiencies. For this purpose, performance tasks have an important place among assessment and evaluation studies. Performance studies include in-class and extra-curricular activities and various techniques used to carry out these activities. While in-class activities mostly cover attitudes and behaviours such as playing, singing, listening, having personal lesson tools, adapting to the lesson environment and participation, extracurricular activities can be explained as doing homework regularly and performing performance tasks. Techniques that can be used in performance tasks can be activities such as traveling, watching concerts, preparing a show, interviewing, surveying, portfolio, and poster preparation.

In this respect, it can be suggested that students who play an instrument sings a piece with their instrument, examines various aspects of the piece they will play before this performance, and develops their creativity and talent through music.

The data source of this study is the 2018 music curriculum. At the beginning of the study, the assessment and evaluation approaches currently used in the music curriculum were examined, and the headings to be taken as the basis in the assessment and evaluation of the main components of the music curriculum were determined. 2018 Music Curriculum covering 5th-8th grades explains issues such as curricula of the Ministry of National Education, aims of the Curriculum, perspectives of the curricula, assessment and evaluation approach, individual development and curriculum, specific purposes of the music lesson curriculum, field-specific skills, things to consider in the implementation of the curriculum, the structure of the curriculum, and it gives information about textbooks. In addition, learning areas and durations, achievements and explanations determined for 5th, 6th, 7th and 8th grade curriculum are included.

Learning areas determined in the Music Education Curriculum are included in the headings of musical perception and knowledge, music culture, musical creativity and listening-singing-playing (removed in the next curriculum). Performance task topics for these learning areas are suggested.

The effects of performance tasks on assessment studies in music education on students' learning can be examined. Students' perspectives on the concept of performance task in the field of music can be examined. It is thought that the approaches and studies of music educators in this field will contribute to the learning experiences of the students.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye Yönelik Metaforik Algıları*

Pre-service Teachers' Metaphorical Perceptions of Critical Thinking

Eyüp Yurt

Yazar Bilgileri

Eyüp Yurt 
Doç. Dr., Bursa Uludağ
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
eyupyurt@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik algılarının metafor analizi yöntemi ile ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan görüngü bilim deseni kullanılarak çalışma yürütülmüştür. Almanca, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, fen bilgisi, ilköğretim matematik, İngilizce, okul öncesi, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, resim-iş, sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 244 öğretmen adayının çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Eleştirel düşünme algısını ortaya çıkarmak için "Eleştirel düşünme ... gibidir. Çünkü ..." ifadesinin öğretmen adayları tarafından tamamlanması sağlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve anlamlandırılmıştır. Toplamda 140 farklı metafor, benzerlik ve ortak özelliklerine göre 9 tema altında gruplandırılmıştır. Temalar frekans değerlerine göre şu şekilde sıralanmıştır; "nesne", "yaşam", "doğal çevre", "meslek", "soyut kavram", "bakış açısı", "aile ve sosyal çevre", "vücudun bir parçası" ve "yenilik". Cinsiyet açısından temalar incelendiğinde ise "nesne", "doğal çevre", "soyut kavram" ve "vücudun bir parçası" kategorilerinde kadın öğretmen adaylarının ağırlıklı olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte "yaşam", "meslek", "bakış açısı", "aile ve sosyal çevre" ve "yenilik" kategorilerinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının ağırlıklarının benzer olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının tamamen baskın olduğu herhangi bir kategori ise bulunmamaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Eleştirel düşünme eğilimi
Metafor
Üst düzey düşünme
Öğretmen adayı

Keywords
Critical thinking tendency
Metaphor
Higher order thinking
Teacher candidate

Makale Geçmişi
Geliş: 17.10.2023
Kabul: 16.01.2024

ABSTRACT

This study aimed to reveal pre-service teachers' perceptions of critical thinking through the metaphor analysis method. The study was conducted using the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The study included 244 teacher candidates studying German, computer and instructional technologies, science, primary mathematics, English, preschool, special education, guidance and psychological counselling, art, classroom, social studies, and Turkish teaching. To reveal the perception of critical thinking, "Critical thinking is like ... Because ..." The teacher candidate completed the statement. The data obtained was analyzed and interpreted using the content analysis method. Based on their similarities and common features, 140 different metaphors were grouped under nine themes. The themes are listed based on their frequency values as follows: "object," "life," "natural environment," "profession," "abstract concept," "perspective," "family and social environment," "part of the body" and "innovation." When the themes were examined in terms of gender, it was observed that female teacher candidates were predominant in the categories of "object," "natural environment," "abstract concept" and "part of the body." However, it was determined that the weights of male and female teacher candidates were similar in the categories of "life," "profession," "perspective," "family and social environment" and "innovation." There is no category where male teacher candidates are entirely dominant.

*Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SHIZ-2022-1244 proje numarası ile desteklenmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Yurt, E. (2024). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik metaforik algıları. *TEBD*, 22(1), 65-89.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1377585>

Giriş

Eğitim, toplumumuzun en temel yapı taşlarından biridir ve nitelikli eğitim de ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olabilir. Nitelikli öğretmenlerin yetişmesi ise sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda eleştirel düşünme becerisine sahip olmalarına da bağlıdır. Eleştirel düşünme, bireylerin karşılaştıkları sorunlara ve bilgilere objektif bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlayarak onların analitik düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Ayçiçek, 2021). Ancak eleştirel düşünmenin öğretim sürecine dâhil edilmesi ve öğretmen adaylarının bu beceriyi kazanması kolay bir iş değildir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik farkındalık ve algılarının belirlenmesi, bu becerinin geliştirilmesi için önemli bir adım olabilir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine yönelik algıları metaforlar aracılığıyla incelemek amaçlanmıştır. Elde edilen bilgiler, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tarzlarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilir.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünme, bilişsel beceriler ve duyuşsal eğilimler olmak üzere iki boyutta kavramsallaştırılmaktadır (Facione, 1990). Bilişsel beceriler boyutu eleştirel düşünmenin bilgi ve fikirlerin değerlendirilmesinde kullanılan zihinsel bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Buna göre eleştirel düşünme, bir konu hakkında düşünürken kanıtları, argümanları ve diğer bilgi kaynaklarını dikkate almak, bunları analiz etmek ve mantıklı sonuçlara varmak anlamına gelir. Birey eleştirel düşünürken akıl yürütme, analiz etme, sentezleme, değerlendirme ve problem çözme becerilerini kullanır (da Silva Almeida ve Helena Rodrigues Franco, 2011).

Eleştirel düşünmenin duyuşsal eğilimler boyutu zihinsel boyut kadar önemlidir (Baron ve Stenberg, 1996; Facione, Facione ve Giancarlo, 2000). Eleştirel düşünme eğilimi, bireylerin eleştirel düşünmeye yatkınlığı anlamına gelir. Bu eğilim, kişinin düşünme alışkanlıklarını, tercihlerini ve tutumlarını yansıtır. Eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan bireyler, bilgiyi daha etkili bir şekilde analiz edebilir, farklı perspektifleri anlayabilir, argümanları daha eleştirel bir şekilde değerlendirebilir ve daha iyi sonuçlar elde edebilirler (Elder ve Paul, 2020; Facione, 1990).

Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimi, birçok alanda önemli görülmektedir. Özellikle eğitim ve iş hayatında, eleştirel düşünme becerilerine sahip olan bireyler, karşılaştıkları problemleri daha etkili bir şekilde çözebilir, daha akılcı kararlar alabilir ve daha başarılı olabilirler (Nosich, 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Ayrıca eleştirel düşünme, sosyal etkileşimlerde de önemlidir çünkü diğer insanların fikirlerini anlama, değerlendirme ve tartışma becerilerine sahip olmak, iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olur (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Cinsiyet, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini ve eğilimlerini etkileyen önemli bir faktördür (Ay ve Akgöl, 2008; Can ve Kaymakçı, 2015; Eğmir ve Ocak, 2018; Emir, 2012; Güven ve

Kürüm, 2008; Walsh ve Hardy, 1999; Yıldız ve Yılmaz, 2020). Bazı araştırmacılar, eleştirel düşünme becerilerindeki cinsiyet farklılıklarını anlamaya çalışırken kadın ve erkeklerin iletişim tarzlarındaki farklılara odaklanmıştır (Leach, 2011; Wood, 1994). Örneğin Wood (1994), kadınların iletişimde daha çok duygulara odaklandığını ve duygusal destek aradığını öne sürmektedir. Erkeklerde ise iletişimde statü kazanma, saygı ve güç oluşturma davranışları daha belirgin görünmektedir. Kadın ve erkeklerin iletişim sürecinden beklentilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini de etkilediği iddia edilmiştir. Dow ve Wood (2006) ise kadınların eleştirel düşünme becerilerini erkekler kadar kullanmalarına rağmen daha az çatışmacı bir iletişim tarzı benimsediklerini belirtmiştir. Halpern vd. (2007), kadın ve erkeklerin eleştirel düşünme süreçlerini fizyolojik farklılıklar temelinde incelemiştir. Buna göre kadınlar özellikle sözel becerilere daha yatkındır, erkekler ise nesnelere zihinsel olarak manipüle etme ve sayısal işlem gerektiren görevleri yerine getirme konusunda daha yeteneklidir. Bu farklılıkların kadın ve erkeklerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkilediği öne sürülmüştür.

Öğretmen Adayları İçin Eleştirel Düşünmenin Önemi

Yapılan araştırmalar, ders kitaplarının (Başoğlu ve Mutlu, 2012; Şirin, Oğuz ve Tüysüz, 2022; Temizkan, 2014), hazırlanan öğretim programlarının (Atik ve Yetkiner, 2021; Kalemkuş, 2021) ve sınıf içi öğretmen uygulamalarının (Wulff ve Wulff, 2004) düşünme becerisinin geliştirilmesi konusunda yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca uluslararası üst düzey becerilere dayalı sınavlar, Türk öğrencilerin hedeflenen seviyede performans göstermediğini ortaya koymuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Uluslararası sınav sonuçları, okullarda üst düzey düşünme becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmediğini işaret etmektedir (Demirel ve Yağmur, 2017). Bu sonuçlar, öğretmenler için önemli bir uyarıdır çünkü öğretmenler, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu sonuçlar, aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının ve öğretmen eğitimindeki eksikliklerin de gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen adayları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için gerekli becerileri kazanmalı ve bu becerileri sınıf ortamında uygulamalıdır.

Öğretmenler düşünme becerilerinin öğretiminde kendi düşünme biçiminden yararlanmaktadır. Eleştirel düşünmeyi, eleştirel düşünebilen öğretmenler öğretebilir (Yeşilyurt, 2021). Bu bakımdan öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandıracak öğretmenlerin düşünme becerilerine yönelik algıları, tutumları ve eğilimleri oldukça önemlidir (Beşoluk ve Önder, 2010; Özelçi ve Çalışkan, 2019; Pithers ve Soden, 2000). Geleceğin öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerileri konusunda farkındalık kazanmaları ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü bu beceriyi öğretebilmeleri için eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin önemini kavramaları, bu becerilerle ilgili bilgi sahibi olmaları, bu becerilere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve bu becerilerin öğretimine yönelik teknikleri bilmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan, öğretmen adaylarının düşünme becerileri ile ilgili

alacakları eğitim önem kazanmaktadır. Bu eğitimin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi gerekmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik farkındalıklarını, tutumlarını ve algılarını belirleyen bilimsel araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeyini inceleyen araştırmalar farklı sonuçlara ulaşmıştır. Çubukçu (2006), Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünmenin açık fikirlik ve analitiklik boyutlarından daha yüksek puanlar aldığını, meraklılık ve sistematiklik boyutlarından ise daha düşük puanlar aldığını raporlamıştır. Koçer ve Yangil (2022), Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin “katılıyorum” düzeyinin biraz üzerinde olduğunu ifade etmiştir. Çansoy, Parlar ve Polatçan (2018), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük düzeyde olduğunu ve bireysel değişkenler ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu belirtmiştir. Güven ve Kürüm (2008), öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak düşük seviyede olduğunu raporlamıştır. Özelçi ve Çalışkan (2019) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme algılarının zaman içinde değişmediğini ve yeterli düzeyde olmadığını tespit etmiştir.

Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen çok sayıda tez çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların büyük bir oranında öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır (Akçil, 2021; Altıntaş, 2019; Ekici, 2022; Gökay, 2020; Koçer, 2021; Kural, 2018; Mermer, 2019; Öztürk, 2020; Özgün, 2019; Sağlam Aktaş, 2019; Yüzgeç, 2020). Bununla birlikte, öğretmen adaylarında eleştirel düşünme eğiliminin medya okuryazarlığı (Altıntaş, 2019; Yüzgeç, 2020), empati (Ekici, 2022; Yıldırım, 2018), duygusal zeka (Akçil, 2021), 21. yy. becerileri (Varki, 2020), yaratıcı düşünme eğilimi (Durnacı, 2019), cinsiyet rolleri (Bayraktar, 2019), sosyal girişimcilik (Ateş, 2018), öğretmenlik mesleğine yönelik tutum (Gökay, 2020), kişilik özellikleri (Erkan, 2019), girişimcilik (Öztürk, 2020), düşünme stilleri (Üstündağ-Gökmen, 2019), demokratik tutum (Özgün, 2019), demokratik değerler (Sağlam-Aktaş, 2019), duygusal zeka (Mermer, 2019), akıl yürütme (Duran, 2019), akademik okuryazarlık (Elçi, 2022), akademik öz yeterlik (Kural, 2018) gibi kavramlarla birlikte ele alındığı gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimini inceleyen çalışmaların büyük bir oranında ilişkisel ve karşılaştırmalı yaklaşım gibi nicel araştırma modelleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen karma ve nitel çalışmaların (Aksu-Demirtaş, 2019; Gürsan, 2021; Savaş, 2019; Tekin, 2021) sayısı sınırlıdır. Metafor, önceden edinilmiş ancak ifade etmekte güçlük çekilen tutum veya inançların benzetme kullanılarak kelimelere dökülmesini ifade eder. Metaforlar, bilgi toplama sürecinde ve soyut, karmaşık konuların anlaşılmasını kolaylaştırmada kullanılan araçlar olarak değerlendirilebilir (Semerci, 2007). Ayrıca yerleşik tutum ve inançlardaki sınırlamaları tanımlamak ve teorik varsayımlara yönelik farkındalığı artırmak için de kullanılabilirler (Kıral, 2015).

Bu nedenle metaforlar bireylerin düşüncelerini, inançlarını, tutumlarını ve bakış açılarını belirlemede etkili bir araç olabilir. Metaforlar, bilgiyi daha iyi anlamak ve düzenlemek için etkili bir zihinsel haritalama ve modelleme aracı sunduğundan özellikle eğitim alanında metafor kullanımıyla ilgili çalışmaların sayısı hızla artmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bununla birlikte metaforlar aracılığıyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik algılarını inceleyen çalışmaların sayısı sınırlıdır. Tekin (2021), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik algısını metafor aracılığıyla incelemiştir. En çok tekrarlanan metaforlar arasında su, kuşlar, felsefe, kitap okuma, ağaçlar, uzay, objektiflik, ışık, empati ve hayat metaforları öne çıkmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleriyle ilgili tutum, inanç, eğilim ve anlayışlarını daha iyi anlayabilmek için daha fazla nitel araştırmaların yapılmasına ihtiyaç vardır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünmeye yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlar, lisans düzeyinde düşünme becerileri ile ilgili daha nitelikli öğretim programlarının hazırlanmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, hem eleştirel düşünme becerisi açısından önemli bir veri sağlayabilir hem de öğretmen eğitimi programlarının iyileştirilmesine katkıda bulunabilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyle ilgili geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforları kullanmalarının gerekçesine yönelik açıklamaları nelerdir?
- 2- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyle ilgili geliştirdikleri metaforların cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın yöntemini nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji oluşturmuştur. Bu yöntemle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler, metafor çalışması yoluyla keşfedilmeye çalışılmıştır. Metaforlar, soyut kavramları somut örneklerle açıklamak için kullanılan bir dil aracıdır. Bu araç, zihindeki şemalar arasında geçiş yaparak anlamı daha belirgin hâle getirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar ve güz dönemlerinde, eğitim fakültesinde öğrenim gören 244 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bilimsel araştırmalarda, gözlem

birimleri belirli kriterlere sahip bireyler, olaylar, nesnelere veya durumlar olabilmektedir. Bu durumda, örneklem için belirlenen kriterlere sahip birimler çalışmaya dahil edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Öğretmen adaylarını seçmek için amaçlı örnekleme yöntemi çeşitlerinden biri olan ölçüt temelli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmadaki ölçüt, katılımcıların seçmeli bir ders olan “eleştirel ve analitik düşünme becerisi” dersini almış olmalarıdır. Bu dersi alan öğrencilerin eleştirel düşünmeyle ilgili ön bilgilere sahip olduğu ön görülmektedir. Dersin genel amacı eleştirel ve analitik düşünme becerilerini ve bu becerilerle ilgili kavramları tanıtmak, bu becerilerin eğitim açısından önemini kavratmak, bu becerilerin öğretimi ve ölçülmesi konusunda farkındalık kazandırmaktır. Araştırmaya dâhil edilecek öğretmen adaylarının demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

	<i>f</i>	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	164	67,2
Erkek	80	32,8
<i>Sınıf</i>		
2	74	30,3
3	92	37,7
4	78	32,0
<i>Branş</i>		
Almanca öğretmenliği	10	4,0
Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği	14	5,7
Fen bilgisi öğretmenliği	21	8,2
İlköğretim matematik öğretmenliği	23	9,4
İngilizce öğretmenliği	22	9,0
Okul öncesi öğretmenliği	25	10,2
Özel eğitim öğretmenliği	20	8,2
Rehberlik ve psikolojik danışmanlık	25	10,2
Resim-iş öğretmenliği	12	4,9
Sınıf öğretmenliği	27	11,0
Sosyal bilgiler öğretmenliği	23	9,4
Türkçe öğretmenliği	24	9,8

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen çevrim içi veri toplama formu kullanılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, sınıf düzeyi ve branş gibi katılımcıların demografik özellikleriyle ve eleştirel ve analitik düşünme dersini alıp almama durumuyla ilgili sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcıların metafor oluşturmaları istenmiştir. Metaforlar, insanların düşünme ve anlamlandırma süreçlerinde önemli bir rol oynar (Cameron ve Low, 1999). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik algıları metaforlar aracılığı ile incelenmiştir. Anket formunda metafor kavramı açıklanmış ve örnek bir metafor paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarından “Eleştirel düşünme ... gibidir çünkü ...” ifadesini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerini, öğretmen adaylarının geliştirdiği metaforlar oluşturmaktadır. Verilerin analiz edilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, önceden belirlenmiş kurallar doğrultusunda bir metinde geçen kelimeleri kodlayarak alt kategoriler oluşturmayı ve bu süreçte özetlemeler yapmayı içeren sistematik bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile ilgili oluşturduğu metaforlar sınıflama, inceleme, tablolama, kategori oluşturma, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamaları ile altı adımda incelenmiştir. Sınıflama aşamasında formlar cinsiyete göre gruplara ayrılmıştır. Öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar kodlanarak kullanılmıştır. Oluşturulan kodlarda, iki harf öğretmen adayını, bundan sonraki rakam sırasını ve son harf ise cinsiyeti göstermektedir. Örneğin "ÖA.54-E" şeklindeki kodlama elli dördüncü sıradaki erkek öğretmen adayını temsil etmektedir.

İnceleme aşamasında verilen cevaplar, metafor oluşturma ilkeleri doğrultusunda incelenmiş ve iki form çalışmadan çıkarılmıştır. Tablolama aşamasında kalan geçerli metaforlar tekrar incelenmiş ve cevap formları tablo şeklinde özetlenmiştir. Son adımda, eleştirel düşünmeyle ilgili oluşturulmuş metaforlar ortak özellikleri temel alınarak incelenmiştir. Bir önceki adımda hazırlanan tablo dikkate alınarak eleştirel düşünme olgusunun nasıl kavramsallaştırıldığı belirlenmiştir. Elde edilen metaforlar belli temalarla (nesne, yaşam, meslek vb.) ilişkilendirilerek dokuz kategori geliştirilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirliğin Sağlanması

İç geçerliliği sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar, metafor konusunda çalışmaları olan iki doktor öğretim üyesine incelenmiştir. Bu uzmanların verdiği dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt temelli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Eleştirel ve analitik düşünme becerisi dersini almış olmak" ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu sayede eleştirel düşünme ile ilgili ön bilgi ve becerilere sahip bireylerin doğru ve geçerli metaforlar oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için elde edilen veriler tarafsız bir şekilde hiçbir yorum yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. Analiz sürecinde öğretmen adaylarının oluşturduğu metafor örneklerine atıfta bulunulmuştur. Buna ek olarak çalışmanın iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla öğretmen adayının ürettiği metafordan elde edilen kategoriler hakkında eleştirel ve analitik düşünme dersini yürüten iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri arasındaki uyumun düzeyini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$] kullanılmıştır. $\text{Güvenirlik} = \frac{239}{(239+5)} \times 100 = \%98$ olarak hesaplanmıştır. Bu

sonuç iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermiştir. Uyuşumun olmadığı beş metaforla (akıl yürütme, yargılama yapmak, beyin jimnastiği, veli toplantısı ve kaybolmak) ilgili görüşler gözden geçirilmiş ve bunlar üzerinde de uyum sağlanmıştır. Uzmanlardan alınan ikinci görüşlerin ardından akıl yürütme, yargılama yapmak, beyin jimnastiği ve veli toplantısı metaforları yaşam olarak eleştirel düşünme kategorisine, kaybolmak metaforu ise soyut kavram olarak eleştirel düşünme kategorisine taşınmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, lisans eğitiminde “eleştirel ve analitik düşünme” dersini yürütmektedir. Bu ders kapsamında, araştırmacının farklı branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşması mümkün olmuştur. Bu durumda, araştırmacı öğretmen adaylarıyla daha iyi iletişim kurma imkânı bulurken aynı zamanda adayların kullandığı kavramları ve terimleri ne amaçla kullandıklarını tahmin etme yeteneğine sahip olmuştur. Bu durumun yapılan araştırmaya olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir.

Bulgular

Bu bölümde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin geliştirdikleri metaforlar, bu metaforların cinsiyete göre dağılımları ve bu metaforları kullanmalarının gerekçesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmen adaylarının oluşturdukları 140 metafor dokuz tema altında toplanmıştır. Birinci adımda, temalar altında toplanan metaforlar gösterilmiştir. İkinci adımda, temalar altında toplanan metaforların cinsiyete göre dağılımı ele alınmıştır. Tablo 2’de temalar ve bu temaların altında toplanan metaforların sayısı gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Temalara Göre Dağılımı

Tema	Metafor	Frekans (f)	Metafor adedi
Nesne	Süzgeç (f=7), Ayna (f=5), Kitap (f=5), Fener (f=4), Pencere (f=4), Zeka küpü (f=4), Büyüteç (f=3), Elek (f=3), Gözlük (f=3), İşlemci/çip (f=3), Matruşka bebek (f=3), Pusula (f=3), Anahtar (f=2), Çark (f=2), Kalem (f=2), Terazî (f=2), X-Ray cihazı (f=2), Yapboz (f=2), Ajanda (f=1), Ampul (f=1), Beyaz sayfa (f=1), Bozuk para ayırma makinası (f=1), Çerçeve (f=1), Dürbün (f=1), Filtrasyon (f=1), Hamur (f=1), Kapı (f=1), Kova (f=1), Meyve ayıklama makinası (f=1), Mikser (f=1), Okey taşı (f=1), Perde (f=1), Prizma (f=1), Tatlı kaşığı (f=1), Temel (f=1), Zımpara kağıdı (f=1)	77	36
Yaşam	Hayat (f=6), Yemek yapmak (f=5), Bulmaca (f=4), İletişim (f=4), Beyin jimnastiği (f=3), Satranç oynamak (f=3), Bina temeli (f=3), Alışveriş (f=2), Bisiklet sürmek (f=2), Problem çözme (f=2), Yargılama yapmak (f=2), Yol (f=2), Yolculuk (f=2), Akıl yürütme (f=1), Çatırdama (f=1), Dil öğrenmek (f=1), Ekilen tarlayı biçmek (f=1), İğneden iplik geçirmek (f=1), İlaç (f=1), Kahve (f=1), Kale (f=1), Kazı yapmak (f=1), Kılavuz (f=1), Labirent (f=1), Noel baba (f=1), Roman (f=1), Sağlıklı beslenme (f=1), Sanat (f=1), Sanat eseri (f=1), Satranç hamlesi (f=1), Tarih (f=1), Tartışma (f=1), Teknoloji (f=1), Veli toplantısı (f=1), Yoga (f=1), Zihni parçalamak (f=1)	63	36
Doğal çevre	Ağaç (f=4), Su (f=4), Bulut (f=2), Gökkuşluğu (f=2), Güneş (f=2), Işık (f=2), Okyanus (f=2), Örümcek ağı (f=2), Yağmur (f=2), Arı (f=1), Atmosfer (f=1), Ayçiçeği (f=1), Bitki kökü (f=1), Bukalemun (f=1), Canlılar (f=1), Çiçek (f=1), Deniz (f=1), Elma (f=1), Ormanlardan oluşan farklı dünya (f=1), Fırtına (f=1), Kartopu (f=1), Nar (f=1), Nehir (f=1), Rüzgar (f=1), Sudaki yansıma (f=1), Tırtıl (f=1), Toprak (f=1), Uzay (f=1), Yıldız (f=1)	42	29

Meslek	Öğretmen (f=5), Hâkim (f=4), Doktor (f=2), Araştırmacı (f=1), Dedektif (f=1), Gurme (f=1), Heykeltraş (f=1), Madenci (f=1), Mucit (f=1), Psikolog (f=1)	18	10
Soyut kavram	Filozof (f=4), Özgürlük (f=2), Adalet (f=1), Bağımsızlık (f=1), Başarı (f=1), Demokrasi (f=1), Düşünce seli (f=1), Felsefe (f=1), Kaybolmak (f=1), Toplumun temel taşı (f=1), Zekâ (f=1), Görünmeyen yüz (f=1), Memnuniyet (f=1)	17	13
Bakış açısı	Analiz etmek (f=2), Çok yönlülük (f=2), Açık görüşlülük (f=1), Akıl yürütme (f=1), Düşünce kalıbı (f=1), Gerçekçilik (f=1), Mantıklı düşünme (f=1), Objektiflik (f=1)	10	8
Aile ve sosyal çevre	Çocuk (f=5), Anne (f=1), İyi arkadaş (f=1), Yönetici (f=1)	8	4
Vücutun bir parçası	Beyin (f=2), Damar (f=2)	6	2
Yenilik	Sentez (f=2), Yaratıcı düşünme (f=1)	3	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforların çoğunlukla “nesne” (f=77) temasında yer aldığı gözlenmiştir. Bu temayı sırasıyla “yaşam” (f=63), “doğal çevre” (f=42), “meslek” (f=18), “soyut kavram” (f=17), “bakış açısı” (f=10), “aile ve sosyal çevre” (f=8), “vücutun bir parçası” (f=6) ve “yenilik” (f=3) temaları izlemiştir. Temalar altında öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar ve bu metaforlara ilişkin gerekçeler sunulmuştur. Öğretmen adayları tarafından eleştirel düşünme ile ilgili 140 farklı metafor geliştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının seçmeli bir ders olan “eleştirel ve analitik düşünme” dersini almış olmaları, bu durumun ortaya çıkmasını sağlamış olabilir.

Nesne; bu temada öne çıkan "süzgeç" (f=7) metaforuna gerekçe olarak öğretmen adayları eleştirel düşünmenin doğru ve mantıklı olanı seçmeyi kolaylaştırdığını öne sürmüştür. “Ayna” (f=5) metaforu ise eleştirel düşünmenin eksik yanların görülüp düzeltilmesini sağlayan önemli bir araç olduğunu belirtmek için geliştirilmiştir. Eleştirel düşünme, bilgide derinleşmeye, farklı düşünce ve bakış açıları kazanmaya ve doğru sonuca ulaştırmaya teşvik etme özelliğinden dolayı “kitap” (f=5), “fener” (f=4), “pencere” (f=4), “zekâ küpü” (f=4) ve “pusula” (f=3) metaforlarına benzetilmiştir. Olayları daha detaylı ve doğru gözlemeyi sağladığından “büyüteç” (f=3); doğru bilgileri seçmeyi kolaylaştırdığından “elek” (f=3); net bir görüş sağladığından “gözlük” (f=3); zihnin doğru ve etkili çalışmasına yardımcı olduğu için “işlemci/çip” (f=3); iç içe geçmiş zihinsel süreçleri kapsadığından “matruşka bebek” (f=3) metaforlarına benzetilmiştir. Nesne kategorisi ile ilgili öğretmen adaylarının açıklamaları şu şekildedir:

“Eleştirel düşünme süzgeç gibidir çünkü her bilgiyi olduğu gibi almaz sorgulamaya yöneliktir mantıklı olanı süzgeçten geçirir.” (ÖA.63-K).

“Ayna gibidir çünkü eksik yanlarımızı görüp düzeltmemizi sağlar. Ya da güzel yanlarımızı görüp sevinmemizi sağlar.” (ÖA.117-E).

“Eleştirel düşünme bir kitap gibidir. Çünkü bir kitabı her okuduğunda farklı düşünceler ve farklı bakış açıları geliştirilir. Eleştirel düşünmede de böyledir, eleştirdikçe aldığım dönütlere göre farklı düşünce ve eleştiriler ortaya çıkar ve bir döngü oluşturur.” (ÖA.17-K).

“Eleştirel düşünme el feneri gibidir. Çünkü el feneri karanlık bir yere tutulduğunda orayı nasıl aydınlatıyorsa eleştirel düşünme de bir konuyu detaylı bir şekilde irdeleyerek o konuya dair yeni bakış açıları kazanıp aydınlanmamızı sağlayacaktır.” (ÖA.164-K).

“Eleştirel düşünme bir odanın aydınlanmasını sağlayan pencere gibidir. Çünkü eleştirel düşünme bizi tek yönlü ve sınırlı bir düşünmeden kurtarır, algımızı, düşünce sistemimizi geliştirir, olaylara farklı bakış açıları sağlar ve ufukumuzu genişletir.” (ÖA.173-K).

“Eleştirel düşünme bir büyüteç gibidir çünkü olaylara daha ayrıntılı bakmamıza yardımcı olur.” (ÖA.5-E).

“Elek gibidir çünkü bilgileri unu taştan ayırır gibi ayırt etmemizi sağlar.” (ÖA.96-K).

“Matruşka bebeği gibidir. Eleştirel düşünerek sorguladığımız da o sorguladığımız şeyin altında süreç olarak daima farklı bir şey buluruz.” (ÖA.23-E).

Yaşam; bu temada öne çıkan metaforlar “hayat” (f=6) ve “yemek yapmak” (f=5) metaforlarıdır. Sorgulama, iyi ve kötüye karar verme bakımından eleştirel düşünmenin yaşamla iç içe ve onun ayrılmaz bir parçası olduğuna vurgu yapmak için hayat metaforu kullanılmıştır. Farklı fikirleri organize edip harmanlama bakımından ise eleştirel düşünme yemek yapmaya benzetilmiştir. Eleştirel düşünme, akıl yürütmeyi kolaylaştırdığından “bulmaca” (f=4); düşünceleri güzelce aktarmayı sağladığından “iletişim” (f=4); zihinsel faaliyetleri desteklediğinden “beyin jimnastiği” (f=3); farklı bakış açıları kazandırdığından “satranç oynamak” (f=3), fikirlere temel oluşturduğundan “temel” (f=3) metaforuna benzetilmiştir. Yaşam kategorisi ile ilgili öğretmen adaylarının açıklamaları şu şekildedir:

“Eleştirel düşünme hayat gibidir çünkü hayatın da her zaman iyi ve kötü yanları vardır ve çok yönlü bakmayı gerektirir.” (ÖA.25-K).

“Eleştirel düşünme yemek yapmak gibidir çünkü her materyal aşama aşama incelenir ve sonuç tümevarım şeklinde oluşturulur.” (ÖA.31-K).

“Eleştirel düşünme bulmaca gibidir. Çünkü akıl yürütme yoluyla bizi birçok sonuca götürür.” (ÖA.125-K).

“Eleştirel düşünme beyin jimnastiği gibidir, çünkü bireyin akla dayalı faaliyetlerini sürekli şekilde geliştirir.” (ÖA.71-E).

“Satranca benzer çünkü duruma, farklı noktalardan ve farklı bakış açılarından bakmayı gerektirir.” (ÖA.160-K).

“Eleştirel düşünme binanın temeli gibidir çünkü o olmadan bina tamamlanamaz.” (ÖA.54-E).

Doğal çevre; bu temada öne çıkar metaforlar ise “ağaç” (f=4), “su” (f=4) metaforlarıdır. Eleştirel düşünmenin birbiri ile ilişkili çok sayıda düşünme biçimini bir araya getirmesi ağaç metaforu için gerekçe olarak sunulmuştur. Eleştirel düşünmenin adaletli, saf ve temiz düşünmeye yardımcı olması ise su metaforuna gerekçe olarak sunulmuştur. Eleştirel düşünme, farklı düşünme süreçlerini bir araya getirdiğinden “gökkuşağı” (f=2), yol göstermesi ve aydınlatması bakımından “güneş” (f=2) ve “ışık” (f=2), sınırı olmaması bakımından “okyanus” (f=2), düşünceleri birleştirici özelliğinden “örümcek ağı” (f=2) ve farklı düşüncelerin çoğalmasını sağladığından “yağmur” (f=2) metaforuna benzetilmiştir. Doğal çevre kategorisi ile ilgili öğretmen adaylarının açıklamaları şu şekildedir:

“Bir ağaç gibidir çünkü bütün dalları birbirine bağlı ve birbirini besleyen birçok alanı/düşünme sürecini içinde barındırır.” (ÖA.93-K).

“Eleştirel düşünme su gibidir, çünkü insanlar hakkında temiz, hakkaniyetli düşünmeyi sağlar. Yargılamadan, suçlamadan tam temiz ve saf duygularla, kendi fikirlerimizi ortaya koymayı amaçlar. Ne kimsenin kalbi kırılır ne de yanlış anlaşılmaya açık bir düşünme tarzı oluşur.” (ÖA.11-K).

“Eleştirel düşünme gökkuşağı gibidir. Çünkü gökkuşağındaki birçok renk ile eleştirel düşünmedeki birçok standart bağdaştırılabilir. İkisinde de çeşitlilik vardır.” (ÖA.138-K).

“Eleştirel düşünme ışık gibidir. Çünkü birçok şeyi daha net görmemize yardımcı olur.” (ÖA.22-K).

“Sonu görünmeyen bir okyanus gibidir, çünkü eleştirel düşünmenin de bir sınırı yoktur.” (ÖA.62-E).

“Eleştirel düşünme bir örümcek ağı gibidir. Çünkü düşüncelerin birbiriyle bağlantılı olarak ele alınmasını gerektirir.” (ÖA.202-K).

“Eleştirel düşünme yağmur gibidir; eleştirel düşünürken farklı fikirler, düşünceler, önermeler zihnimize biranda yağar.” (ÖA.85-E).

Meslek; bu temada öne çıkar metafor “öğretmen” (f=5) metaforudur. Eleştirel düşünmenin mantıklı kararlar alabilmek için yol gösterici özelliği, öğretmen adayları tarafından bu metafor için gerekçe olarak sunulmuştur. Öne çıkan bir diğer metafor “hakim” (f=4) metaforudur. Eleştirel düşünmenin delillere dayanarak objektif kararlar alma özelliği bu metafor için gerekçe olarak kullanılmıştır. Eleştirel düşünmenin, teşhis etme ve analitik düşünmeyi sağlaması bakımından “doktor” (f=2); düşünmeyi sürdürme isteği özelliğinden “araştırmacı” (f=1); sorgulama gücü sağlamasından “dedektif” (f=1); eleştirel özelliğinden “gurme” (f=1); fikirlere şekil vererek anlam çıkarmayı sağlaması bakımından “heykeltıraş” (f=1); merak duyma özelliğinden “mucit” (f=1) ve düşüncelerde derinleşerek çevremizi ve kendimizi anlamaya yardımcı olması bakımından ise “psikolog” (f=1) metaforuna benzetilmiştir. Meslek kategorisi ile ilgili öğretmen adaylarının açıklamaları şu şekildedir:

“Eleştirel düşünme öğretmen gibidir, çünkü öğretmenler, hayatları boyunca öğrencileri başta olmak üzere pek çok kişi için rol göstericidir. Eleştirel düşünme de tıpkı öğretmenler gibi bizler için yol göstericidir.” (ÖA.24-E).

“Eleştirel düşünme öğretmen gibidir. Çünkü öğretmenlerimiz hayatımızda mantıklı kararlar vermemize yardımcı olurken aynı zamanda bizi eğitmektedir. Eleştirel düşünme de aynen bunu sağlamaktadır.” (ÖA.103-E).

“Eleştirel düşünme Hâkim gibidir. Çünkü belli verilere dayanarak objektif bir biçimde karar verir.” (ÖA.101-K).

“Eleştirel düşünme doktor gibidir. Çünkü doktorların hastalığa teşhis koyup tedavi için izlenecek yolu belirlemesi gibi eleştirel düşünme de sorunların ana nedenlerini tespit ederek bu sorunu çözmek için nasıl bir yol izlememiz gerektiğini belirleme konusunda bizlere yardımcı olur.” (ÖA.163-K).

“Eleştirel düşünme dedektiflik gibidir çünkü bir düşünce önce sorgulanır ve kafada tartılır şüpheler geçtikten sonra uygulanır.” (ÖA.234-E).

“Gurme olmak gibidir çünkü gurme nasıl yemek hakkında eleştiri yapıyorsa kişi de konu hakkında eleştiri yapıyor.” (ÖA.1-E).

“Eleştirel düşünme heykeltıraşlık gibidir. Çünkü tıpkı bir sanatçı gibi mermer şekil vermek için onun fazlalıklarını ortadan kaldırmayı, içindekileri ortaya çıkarmayı öğrenmek ve anlamak gerekir.” (ÖA.95-E).

“Eleştirel düşünme mucitler gibidir, çünkü her şey merakla başlar daha sonra bu merak bizi araştırmaya iter mucitler öyledir önce merak daha sonra araştırma başlar.” (ÖA.186-K).

“Eleştirel düşünme bir psikolog gibidir, düşünceleri derinleştirerek kendimizi ve çevremizi daha net anlamamızı sağlar.” (ÖA.127-K).

Soyut kavram; bu temada öne çıkar metaforlar “filozof” (f=4) ve “özgürlük” (f=2) metaforlarıdır. Öğretmen adayları tarafından, eleştirel düşünmenin akli çok yönlü, tutarlı ve mantıklı kullandırması filozof metaforuna gerekçe olarak sunulmuştur. Eleştirel düşünmenin düşünceleri özgürleştirilmesi ve paylaşmaya izin vermesi ise özgürlük metaforuna gerekçe olarak sunulmuştur. Soyut kavram kategorisinde bulunan diğer metaforlar “adalet” (f=1), “bağımsızlık” (f=1), “başarı” (f=1), “demokrasi” (f=1), “düşünce seli” (f=1), “felsefe” (f=1), “kaybolmak” (f=1), “toplumun temel taşı” (f=1), “zekâ” (f=1), “görünmeyen yüz” (f=1) ve “memnuniyet” (f=1) metaforudur. Soyut kavram kategorisi ile ilgili öğretmen adaylarının açıklamaları şu şekildedir:

“Eleştirel düşünce filozof gibidir. Çünkü antik yunanda yaşayan filozoflar aklını her türlü açıdan tutarlı ve mantıksal olarak kullanılır.” (ÖA.35-E).

“Eleştirel düşünce özgürlük gibidir. Çünkü özgürlük bir başkasının özgürlüklerine zarar vermeden insanın hür iradesiyle düşündükleri ve yaptıklarıdır, eleştirel düşünme de bir insanın düşüncelerini özgür bir şekilde söylemesi, tartışmasıdır.” (ÖA.174-K).

Bakış açısı; teması altında toplanan metaforlar şu şekildedir; “analiz etmek” (f=2), “çok yönlülük” (f=2), “açık görüşlülük” (f=1), “akıl yürütme” (f=1), “düşünce kalıbı” (f=1), “gerçekçilik” (f=1), “mantıklı düşünme” (f=1), “objektiflik” (f=1). Bu metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının açıklamaları aşağıdaki gibi örneklendirilebilir.

“Eleştirel düşünme, bir yargı oluşturmak için olguların analizidir. Çünkü eleştirel düşünme genellikle bir olgunun rasyonel, şüpheli, tarafsız bir şekilde analiz edilmesine veya gerçek kanıtların değerlendirilmesini içeren bir değerlendirme sürecidir.” (ÖA.52-K).

“Çok yönlü düşünme gibidir. Çünkü eleştirel düşünmede de her yönüyle düşünülür ve doğru olan uygulanır.” (ÖA.30-K).

“Eleştirel düşünme Objektif olmaya benzer, ne zaman gerçeklerle yüzleşirsek o zaman doğru adımı atabiliriz.” (ÖA.42-K).

Aile ve sosyal çevre; teması altında yer alan metaforlar şu şekilde sıralanabilir; “çocuk” (f=5), “anne” (f=1), “iyi arkadaş” (f=1), “yönetici” (f=1). Bu metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının açıklamaları aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

"Eleştirel düşünme çocuk gibidir. Çünkü her şeye olduğu gibi inanmaz ve sürekli merak ve arayış içindedir." (ÖA.66-E).

"Anneye benzer. Annenin çocuklarının her şeyini merak etmesi gibi eleştirel düşünme de sürekli her şeyi sorgulamaktır." (ÖA.36-K).

"İyi arkadaş gibidir çünkü iyi ve gerçek bir dost dostunu yeri gelir eleştirir olumlu veya olumsuz anlamda bu onun iyiliğini düşündüğü içindir." (ÖA.222-E).

Vücudun bir parçası; teması altında toplanan metaforlar "beyin" (f=2) ve "damar" (f=2) metaforlarıdır. Bu metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının açıklamaları aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

"Eleştirel düşünme beyin fırtınası gibidir. Çünkü bizi düşünmeye iter." (ÖA.44-K).

"Eleştirel düşünme bir kulcal damar gibidir. Çünkü birey, bir durumu, olayı düşünürken çok ince davranmalıdır ki bu durumda gözle görülemeyen hataları fark edebilir. Durum veya olayın doğru taraflarına hak vererek yanlış tarafları dikkatlice inceleyip belirtebilir." (ÖA.238-K).

Yenilik; altında toplanan metaforlar "sentez" (f=2) ve "yaratıcı düşünme" (f=1) metaforlarıdır. Bu metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının açıklamaları aşağıdaki gibi örneklendirilebilir.

"Sentez gibidir. Çünkü ikisinde de olumlu ve olumsuz fikirler ele alınır ve iki fikir de birbiriyle bağdaştırılır." (ÖA.97-E).

"Eleştirel düşünme yaratıcı düşünme gibidir, çünkü eleştirel düşünmede çoklu zekâ kullanma, problem çözme gibi yöntemler kullanarak yeni bilgilere ulaşıldığı için." (ÖA.224-K).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforların Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kadın (f)	Erkek (f)	f
Nesne	Süzgeç (f=5), Kitap (f=4), Ayna (f=3), Gözlük (f=3), Pencere (f=3), Zekâ küpü (f=3), Çark (f=2), Elek (f=2), Fener (f=2), Kalem (f=2), Yapboz (f=2), Ajanda (f=1), Anahtar (f=1), Bozuk para ayırma makinası (f=1), Büyüteç (f=1), Dürbün (f=1), Filtrasyon (f=1), Hamur (f=1), Kapı (f=1), Matruşka bebek (f=1), Meyve ayıklama makinası (f=1), Mikser (f=1), Perde (f=1), Prizma (f=1), Pusula (f=1), Tatlı kaşığı (f=1), Terazı (f=1), Zımpara kağıdı (f=1),	İşlemci/çip (f=3), Ayna (f=2), Büyüteç (f=2), Fener (f=2), Matruşka bebek (f=2), Pusula (f=2), Süzgeç (f=2), X-Ray cihazı (f=2), Ampul (f=1), Anahtar (f=1), Beyaz sayfa (f=1), Çerçeve (f=1), Elek (f=1), Kitap (f=1), Kova (f=1), Okey taşı (f=1), Pencere (f=1), Temel (f=1), Terazı (f=1), Zekâ küpü (f=1)	77
	Metafor=28, f=48	Metafor=20, f=29	
Yaşam	Hayat (f=6), İletişim (f=4), Bulmaca (f=3), Satranç oynamak (f=3), Yemek yapmak (f=3), Alışveriş (f=2), Beyin jimnastiği (f=2), Bisiklet sürmek (f=2), Yol (f=2), Akıl yürütme (f=1), Dil öğrenmek (f=1), İğneden iplik geçirmek (f=1), İlaç (f=1), Kahve (f=1), Kale (f=1), Kazı yapmak (f=1), Klavuz (f=1), Labirent (f=1), Noel baba (f=1), Problem çözme (f=1), Roman (f=1), Sağlıklı beslenme (f=1), Sanat (f=1), Sanat eseri (f=1), Tartışma (f=1), Teknoloji (f=1), Temel (f=1), Yargılama yapmak (f=1), Yoga (f=1), Yolculuk (f=1), Zihni parçalamak (f=1)	Temel (f=2), Yemek yapmak (f=2), Beyin jimnastiği (f=1), Bulmaca (f=1), Çatırdama (f=1), Ekilen tarlayı biçmek (f=1), Problem çözme (f=1), Santraç hamlesi (f=1), Tarih (f=1), Veli toplantısı (f=1), Yargılama yapmak (f=1), Yolculuk (f=1)	63
	Metafor=31, f=48	Metafor=12, f=49	
Doğal çevre	Ağaç (f=4), Su (f=3), Gökkuşluğu (f=2), Güneş (f=2), Işık (f=2), Örümcek ağı (f=2), Arı (f=1), Ayçiçeği (f=1), Bukalemun (f=1), Bulut (f=1), Canlılar (f=1), Çiçek (f=1), Deniz (f=1), Elma (f=1), Fırtına (f=1), Nehir (f=1), Okyanus (f=1), Tırtıl (f=1), Toprak (f=1)	Yağmur (f=2), Atmosfer (f=1), Bitki kökü (f=1), Bulut (f=1), Ormanlardan oluşan farklı dünya (f=1), Kartopu (f=1), Nar (f=1), Okyanus (f=1), Rüzgar (f=1), Su (f=1), Sudaki yansıma (f=1), Uzay (f=1), Yıldız (f=1)	42
	Metafor=19, f=28	Metafor=13, f=14	

Meslek	Hakim (f=2), Öğretmen (f=2), Araştırmacı (f=1), Doktor (f=1), Madenci (f=1), Mucit (f=1), Psikolog (f=1)	Öğretmen (f=3), Hakim (f=2), Dedektif (f=1), Doktor (f=1), Gurme (f=1), Heykeltıraş (f=1)	18
	<i>Metafor=7, f=9</i>	<i>Metafor=6, f=9</i>	
Soyut kavram	Özgürlük (f=2), Adalet (f=1), Başarı (f=1), Düşünce seli (f=1), Filozof (f=1), Kaybolmak (f=1), Toplumun temel taşı (f=1), Zeka (f=1), Görünmeyen yüz (f=1), Memnuniyet (f=1)	Filozof (f=3), Bağımsızlık (f=1), Demokrasi (f=1), Felsefe (f=1)	17
	<i>Metafor=10, f=11</i>	<i>Metafor=4, f=6</i>	
Bakış açısı	Çok yönlülük (f=2), Akıl yürütme (f=1), Analiz etmek (f=1), Gerçekçilik (f=1), Objektiflik (f=1)	Açık görüşlülük (f=1), Analiz etmek (f=1), Düşünce kalıbı (f=1), Mantıklı düşünme (f=1)	10
	<i>Metafor=5, f=6</i>	<i>Metafor=4, f=4</i>	
Aile ve sosyal çevre	Çocuk (f=3), Anne (f=1), Yönetici (f=1)	Çocuk (f=2), İyi arkadaş (f=1)	8
	<i>Metafor=3, f=5</i>	<i>Metafor=2, f=3</i>	
Vücudun bir parçası	Damar (f=2), Beyin (f=1), İyi huylu tümör (f=1), Sindirim sistemi (f=1)	Beyin (f=1)	6
	<i>Metafor=4, f=5</i>	<i>Metafor=1, f=1</i>	
Yenilik	Sentez (f=1), Yaratıcı düşünme (f=1)	Sentez (f=1)	3
	<i>Metafor=2, f=2</i>	<i>Metafor=1, f=1</i>	

Tablo 3 incelendiğinde “nesne” (f=48), “doğal çevre” (f=28), “soyut kavram” (f=11) ve “vücudun bir parçası” (f=5) kategorilerinde kadın öğretmen adaylarının daha fazla metafor ürettiği anlaşılmaktadır. Bu kategorilerde kadın öğretmen adaylarının ağırlıklı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte “yaşam”, “meslek”, “bakış açısı”, “aile ve sosyal çevre” ve “yenilik” kategorilerinde ise kadın ve erkek öğretmen adaylarının ürettikleri metafor sayılarının benzer olduğu gözlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının tamamen baskın olduğu herhangi bir kategori bulunmamaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre 140 farklı metafor dokuz kategori (nesne, yaşam, doğal çevre, meslek, soyut kavram, bakış açısı, aile ve sosyal çevre, vücudun bir parçası ve yenilik) altında toplanmıştır. Kategoriler ve bu kategoriler altındaki metaforlar, hem kendi içerisinde hem de genel bağlamda anlamlı bir yapı oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları eleştirel düşünme ile ilgili sadece olumlu metaforlar üretmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye olumsuz anlamlar yüklememesini, eleştirel düşünmeyi olumlu ve değerli bir beceri olarak gördüklerini işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için pozitif bir tutum sergiledikleri ve bunu olumlu metaforlarla ifade ettikleri söylenebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik kariyerlerinde eleştirel düşünmeyi önemseyecekleri ve öğrencilerine bu beceriyi kazandırmak için çaba gösterecekleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel ve analitik düşünme dersini aldığı bilinmektedir. Bu ders kapsamında, eleştirel düşünme becerisinin eğitim açısından önemi, bu becerinin öğretimi ve diğer üst bilişsel becerilerle ilişkisine dair bilgi ve beceriler paylaşılmaktadır. Bu dersin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin önemini kavramasını ve dolayısıyla olumlu metaforlar geliştirmesini sağlamış olabilir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile ilgili olumlu

algılara sahip olduğunu ortaya koyan çalışmaların bulguları ile uyumludur (Bilen, Ercan ve Akcaozoglu, 2013; Coşkun, 2013; Çubukçu, 2006; Karagöl ve Bekmezci, 2015; Şenşekerci ve Kartal, 2010; Tekin, 2021). Örneğin, Bilen vd. (2013) öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi destekleyen analitik düşünmeye, açık görüşlü olmaya, doğruyu aramaya, sistematik yaklaşmaya ve meraklı olmaya eğilimli olduklarını belirtmiştir. Tekin (2021) ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyle ilgili olumlu metaforlar ürettiğini ve eleştirel düşünmeye yönelik olumlu tutum ve inançlara sahip olduğunu vurgulanmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile ilgili çok sayıda farklı metafor üretmesi, eleştirel düşünmenin çok yönlü ve karmaşık bir kavram olduğunu göstermektedir. Nitekim da Silva Almeida ve Helena Rodrigues Franco (2011), eleştirel düşünmenin akıl yürütme, analiz etme, sentezleme, değerlendirme ve problem çözme becerilerini kapsayan karmaşık bir düşünce sistemi olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel düşünme becerisi, bireyin bilgiyi analiz etme, sorgulama, değerlendirme ve bu bilgi üzerinden mantıklı çıkarımlar yapabilme yeteneğini içeren bir düşünsel süreçtir (Facione, 2011). Sonuç olarak öğretmen adaylarının kullandığı metaforlar eleştirel düşünmenin çeşitli ve karmaşık yapısını uygun bir şekilde yansıtmaktadır. Ayrıca, öğretmen adaylarının ürettiği metaforlar, eleştirel düşünmenin farklı yönlerini vurgulayarak, farklı özelliklerini açıklama ve anlamlandırma çabasını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte üretilen metaforların seçilme nedeni hakkında net bir bilgi elde edilemediğinden kesin yargılara ulaşmak zordur. Alanyazında yapılan araştırmalar düşünce yapısının, kişilik özelliklerinin, kültürel özelliklerin ve öğretim deneyiminin, bireylerin eleştirel düşünmeye yönelik algılarını etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Akçıl, 2021; Ay ve Akgöl, 2008; Bayraktar, 2019; Bayraktar ve Güder, 2019; Coşkun, 2013; Çekin, 2013; Erkan, 2019; Güven ve Kürüm, 2008; Mermer, 2019; Öztürk, 2020; Tümkaya ve Aybek, 2008; Varki, 2020; Yılmaz-Özelçi, 2012).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye yönelik oluşturdukları metaforlar dokuz kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; “nesne”, “yaşam”, “doğal çevre”, “meslek”, “soyut kavram”, “bakış açısı”, “aile ve sosyal çevre”, “vücudun bir parçası” ve “yenilik” şeklindedir. Metaforların yaklaşık %70’i “nesne”, “yaşam” ve “doğal çevre” kategorilerinde toplanmıştır. Bu sonuç, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme kavramını nesnelere, yaşam ve doğal çevre ile ilişkilendirerek açıklama eğiliminde olduklarını göstermiştir. Nesne kategorisinde ön plana çıkan metaforlar “süzgeç”, “ayna”, “kitap”, “el feneri”, “pencere” metaforlarıdır. Bu metaforların açıklamaları dikkate alındığında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmenin yol gösteren, doğru ve yanlış ayırt etmeye yardımcı olan ve farklı bakış açıları sunan yönüne özellikle vurgu yaptığı anlaşılmaktadır. Eleştirel düşünme rasyonel ve derinlemesine düşünme yeteneğidir (Hidayati, Zubaidah ve Amnah, 2022). Bu yetenek, bilgiyi anlama, uygulama, sorgulama, üretme ve eleştirme

süreçlerinde bireylere yol gösterebilir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile ilgili oluşturdukları metaforlara sundukları gerekçeler kuramsal açıklamalar ile tutarlıdır.

Yaşam kategorisinde öne çıkan metaforlar “hayat”, ve “yemek yapmak”, “bulmaca” ve “iletişim” metaforlarıdır. Bu metaforlar aracılığı ile öğretmen adayları eleştirel düşünmenin organize etme, harmanlama, akıl yürütme ve düşünceleri paylaşma özelliğine vurgu yapmıştır. Eğmir ve Ocak (2018), eleştirel düşünmenin bütünleşik bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Farklı ifade çeşitleri, bilişsel yaklaşımlar ve değerlendirmeye ilişkin çok sayıda beceri bir araya gelerek eleştirel düşünmeyi oluştururlar. Bu bakımdan eleştirel düşünme farklı düşünme becerilerini bir arada tutan bir tutkal olarak düşünülebilir. Seferoğlu ve Akbıyık (2006) ise eleştirel düşünmenin sosyal etkileşimde önemli olduğunu vurgulamıştır. Buna göre, eleştirel düşünme sayesinde bireyler diğer insanların fikirlerini daha kolay anlayıp değerlendirebilir ve tartışmalara katılabilir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyle ilgili geliştirdikleri metaforlara ilişkin sundukları argümanların, teorik açıklamalarla uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Doğal çevre kategorisinde öne çıkan metaforlar ise “ağaç” ve “su” metaforlarıdır. Bu metaforlar aracılığı ile öğretmen adayları eleştirel düşünmenin aynı kaynaktan beslenen çok sayıda düşünme biçimini bir araya getirmesine vurgu yapmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarına göre eleştirel düşünme daha saf, doğru ve adaletli düşünmeye yardımcı olmaktadır. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar için sunduğu gerekçeler kuramsal açıklamalar ile tutarlıdır. Üst düzey düşünmenin temel amacı bireylerin hızla gelişen bilim ve teknoloji dünyasında etkili ve doğru kararlar almasına yardımcı olmaktır (Ezberci-Çevik, 2021). Eleştirel düşünmede araştırma-sorgulama, akıl yürütme, argümantasyon, üstbiliş, iletişim ve yaşam becerileri gibi birçok beceriyi bir araya getirerek bireyin daha etkili düşünmesini sağlamaktadır (Büyükşahin ve Kingır, 2021; Kabataş-Memiş ve Çakan-Akkaş, 2020). Bunun sonucunda birey mesleğinde ya da günlük hayatında daha doğru ve adaletli kararlar alabilir.

Elde edilen sonuçlara göre “nesne”, “doğal çevre”, “soyut kavram” ve “vücudun bir parçası” kategorilerinde kadın öğretmen adayları daha fazla metafor üretmiştir. Bu kategorilerde kadın öğretmen adaylarının ağırlıklı olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte “yaşam”, “meslek”, “bakış açısı”, “aile ve sosyal çevre” ve “yenilik” kategorilerinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının ürettikleri metafor sayılarının benzer olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının tamamen baskın olduğu herhangi bir kategori ise bulunmamıştır. Elde edilen sonuçlar, eleştirel düşünme eğilimi veya yaklaşımları konusunda cinsiyete bağlı farklılıkların olabileceğini işaret etmektedir. Bu sonuç, eleştirel düşünme becerilerinin ve eğiliminin cinsiyete göre farklılaştığını belirten çalışmalar ile uyumludur (Ay ve Akgöl, 2008; Can ve Kaymakçı, 2015; Eğmir ve Ocak, 2018; Emir, 2012; Güven ve Kürüm, 2008; Walsh ve Hardy, 1999; Yıldız ve Yılmaz, 2020).

Sonuç ve Öneriler

Eleştirel düşünme ile ilgili metaforların ortak ve farklı özellikleri dikkate alınarak oluşturulan temalar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi farklı boyutlarıyla anlama ve ifade etme çabalarını yansıtmıştır. Metaforlar aracılığıyla eleştirel düşünmeyi somut örneklerle ilişkilendirme, yaşam deneyimleriyle bağlantı kurma, soyut fikirleri analiz etme, duygusal tepkileri değerlendirme, değişim ve yenilikçilikle ilişkilendirme, konuları derinlemesine anlama ve farklı perspektiflerin birleştirilmesi gibi becerileri vurgulamaktadırlar. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeyi öğretme ve öğrencilere aktarma sürecinde, somut örnekler, günlük yaşam deneyimleri, soyut düşünme, duygusal bağlantılar, değişim ve derinlik gibi temaların önemini anladıklarını göstermektedir. Ayrıca, farklı perspektifleri bir araya getirme ve çeşitli bakış açılarını değerlendirme yeteneklerine de önem verdikleri anlaşılmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere etkili bir şekilde aktarmak için çeşitli öğretim stratejileri ve yaklaşımlar kullanabileceklerini göstermektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, yenilik kavramı öğretmen adayları tarafından eleştirel düşünme ile daha az ilişkilendirilmiştir. Bu durum, eleştirel düşüncenin bu alanlarla daha az ilişkili olduğunu düşünen öğretmen adaylarının bu konularda öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmada daha fazla zorlanabileceğini düşündürmektedir. Bu sonuçlar, öğretmen eğitimi programlarının eleştirel düşünme kavramının daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme kavramını daha somut ve gözlemlenebilir kavramlarla ilişkilendirdiklerini ve soyut kavramlarla ilişkilendirmekte zorlandıkları anlaşılmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerilerinin nasıl öğretileceği konusunda fikir vermek için kullanılabilir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme konusunda farklı algı ve beklentilerinin olması, eleştirel düşünme eğitimi programlarının daha özellikli ve kapsamlı bir eğitim içermesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, duygu, derinlik ve yenilik gibi kavramlar öğretmen adayları tarafından eleştirel düşünme ile daha az ilişkilendirilmiştir. Eleştirel düşünme eğitiminin bu kavramları kapsayacak şekilde yapılması öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye bakış açılarını zenginleştirebilir.

Elde edilen sonuçlar, kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile ilgili daha fazla ve çeşitli metaforlar ürettiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarında, eleştirel düşünme eğilimi veya yaklaşımları konusunda cinsiyete bağlı farklılıkların olabileceği anlaşılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri ve eğilimi geliştirilirken cinsiyetin önemli bir faktör olabileceği göz önünde bulundurulabilir.

Kaynaklar

- Akçıl, E. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksu-Demirtaş, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altıntaş, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Ateş, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atik, A. D. & Yetkiner, A. (2021). Biyoloji öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 745-765. <https://doi.org/10.24315/tred.707904>
- Ay, Ş. & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 65-75.
- Ayçiçek, B. (2021). Integration of critical thinking into curriculum: Perspectives of prospective teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100895. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100895>
- Baron, J. B. & Stenberg, R. J. (Ed.). (1987). *Taxonomy of critical thinking deposition and abilities*. Washington: W. H. Freeman & Company.
- Başoğlu, N. & Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 983-998.
- Bayraktar, S. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayraktar, S. & Güder, S. Y. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolüne ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri ilişkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 640-665. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577713>
- Beşoluk, Ş. & Önder, İ. (2010). Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions. *Elementary Education Online*, 9(2), 679-693.
- Bilen, K., Ercan, O. & Akcaozoglu, E. (2013). Identification of critical thinking dispositions of teacher candidates. *The Anthropologist*, 16(3), 435-448. <https://doi.org/10.1080/09720073.2013.11891369>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma*

- yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükşahin, Y. & Kınır, S. (2021). Eleştirel düşünme ile ilişkili kavramlar. E. Kabartaş-Memiş & A. Kaçar (Ed.), *Eleştirel ve analitik düşünme içinde* (s. 68-86), Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. & Low, G. (Ed.). (1999). *Researching metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, Ş. & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83.
- Coşkun, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (ilahiyat-eğitim DKAB karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 143-162.
- Çansoy, R., Parlar, H. & Polatçan, M. (2018). Teacher candidates' critical thinking tendencies research in Turkey: A content analysis. *Universal Journal of Educational Research*, 6(9), 1974-1980. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060916>
- Çekin, A. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*(1), 25-46.
- Çubukçu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the Turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 1-15.
- da Silva Almeida, L. & Helena Rodrigues Franco, A. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia (Lima)*, 29(1), 175-195.
- Demirel, G. & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106.
- Dow, B. J. & Wood, J. T. (2006). *The Sage handbook of gender and communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Duran, V. (2019). Öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri, bilişsel çarpıtmaları ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durnacı, Ü. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eğmir, E. & Ocak, G. (2018). The effect of curriculum design of critical thinking on students' reflective thinking skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 431-456. <https://doi.org/10.30831/akukeg.335388>
- Ekici, B. (2022). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma düzeylerine sporun etkisinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Elçi, İ. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Elder, L. & Paul, R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2. b.). London: Foundation for Critical Thinking.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 34-57.
- Erkan, D. (2019). *Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının kişiliklerine göre eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ezberci-Çevik, E. (2021). Üst düzey düşünme becerileri. E. Kabartaş-Memiş & A. Kaçar (Ed.) *Eleştirel ve analitik düşünme içinde* (s. 28-43), Ankara: Pegem Akademi.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae: CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C. & Giancarlo, C. A (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.
- Gökay, T. (2020). *Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürsan, S. (2021). *Teknoloji desteği ile dönüşüm geometrisi öğretiminin matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimine katkısı*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, M. & Kürüm, D. (2008). The relationship between teacher candidates learning styles and critical thinking dispositions (An investigation on the students in faculty of education in Anadolu University). *Elementary Education Online*, 7(1), 53-53.
- Halpern, D., Benbow, C., Geary, D., Gur, R., Hyde, J. & Gernsbacher, M. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), 1-51.
- Hidayati, N., Zubaidah, S. & Amnah, S. (2022). The PBL vs. Digital Mind Maps Integrated PBL: Choosing between the two with a view to enhance learners' critical thinking. *Participatory Educational Research*, 9(3), 330-343.
- Kabataş-Memiş, E., & Çakan-Akkaş, B. N. (2020). Developing critical thinking skills in the thinking-discussion-writing cycle: the argumentation-based inquiry approach. *Asia Pacific Education Review*, 21(3), 441-453. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09635-z>

- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. <https://doi.org/10.18039/ajesi.800552>
- Karagöl, İ. & Bekmezci, S. (2015). Investigating academic achievements and critical thinking dispositions of teacher candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 86-92. <https://doi.org/doi:10.11114/jets.v3i4.834>
- Kıral, Y. E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.
- Koçer, N. E. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koçer, N. E. & Yangil, M. K. (2022). Examination of Turkish teacher candidates' critical thinking dispositions and their attitudes toward book reading habits according to various variables. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(2), 20-30. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.20>
- Kural, V. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik öz-yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Leach, B. T. (2011). *Critical thinking skills as related to university students' gender and academic discipline*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mermer, O. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zeka ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications.
- Nosich, G. M. (2018). *Disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı.
- OECD. (2018). *The Future of education and skills 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Özelçi, S. Y. & Çalışkan G. (2019). What is critical thinking? A longitudinal study with teacher candidates. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(3), 495-509. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i3.20254>

- Özgün, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik tutumlarına etkisinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, E. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pithers, R. T. & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Sağlam-Aktaş, G. (2019). *Öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel düşünme eğilimleri ve demokratik değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Savaş, M. A. (2019). *Zekâ oyunları eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Seferoğlu, S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Şenşekerçi, E. & Kartal, H. (2010). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 839-857.
- Şirin, G. T., Oğuz, E. K. & Tüysüz, M. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin STEM etkinlikleri açısından uygunluğunun incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 37-76. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068624>
- Tekin, M. (2021). *Covid 19 pandemi sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisine yönelik metaforik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Tümkaya, S. & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Üstündağ-Gökmen, S. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünme stilleri, problem çözme algıları, yaratıcı düşünceleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Varki, E. (2020). *Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Walsh, C. & Hardy, R. (1999). Dispositional differences in critical thinking related to gender and academic major. *Journal of Nursing Education*, 38, 149-155.
- Wood, J. (1994). *Gendered lives: Communication, gender, and culture*. Belmont: Wadsworth.
- Wulff, S. S. & Wulff, D. H. (2004). Of course I'm communicating; I lecture every day: Enhancing teaching and learning in introductory statistics. *Communication Education*, 53(1), 92-103. <https://doi.org/10.1080/0363452032000135797>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel düşünme ve öğretimi: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Journal of International Social Research*, 14(77), 815-828.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, K. & Yılmaz, B. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 335-353. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-578949>
- Yılmaz-Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüzgeç, A. Y. (2020). *The relationship between critical thinking dispositions of prospective English language teachers and their levels of new media literacy*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Education is one of our society's most basic building blocks, and qualified education can only be possible with qualified teachers. On the other hand, the training of qualified teachers depends not only on transferring knowledge but also on having the ability to think critically. Critical thinking helps individuals develop their analytical thinking abilities by enabling them to approach the problems and information they encounter objectively (Ayçiçek, 2021). However, incorporating critical thinking into the teaching process and gaining this skill by pre-service teachers are not easy. Identifying pre-service teachers' awareness and perceptions of critical thinking is essential in developing this skill.

Teachers benefit from their way of thinking in teaching thinking skills. Critical thinking can be taught by teachers who can think critically (Yeşilyurt, 2021). In this respect, teachers' perceptions, attitudes, and tendencies toward thinking skills are critical, enabling students to gain critical thinking skills. Future teacher candidates must gain awareness of high-level thinking skills. Pre-service teachers should understand the importance of high-level thinking skills such as critical thinking, have

knowledge about the subject, develop a positive attitude towards these skills, and know the techniques for teaching these skills. In this respect, the training that pre-service teachers will receive about thinking skills gains importance. This education should be determined according to the needs of the students. At this point, there is a need for scientific research that determines teachers' awareness, attitudes, and perceptions of higher-order thinking skills.

This research aims to reveal the metaphorical perceptions of pre-service teachers toward critical thinking, which is one of their higher-order thinking skills. In this way, the indirect contribution of undergraduate education to developing thinking skills can be observed. The results obtained may contribute to preparing more qualified education programs on thinking skills at the undergraduate level.

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The research study group consists of 244 teacher candidates studying at the education faculties of three different universities in the spring and fall semesters of the 2022-2023 academic year. Research data were collected with an online form. The form consists of two parts. In the first part, multiple-choice questions about the demographic characteristics of the participants such as gender, grade level, and branch were included. In the second part, the participants were asked to create metaphors.

The content analysis method used in qualitative research methods was preferred in the analysis of the data. The data were divided into various categories and visualized with concept maps. In order to ensure internal validity, the metaphors developed by the pre-service teachers were examined by two physician faculty members who worked on metaphors. In order to increase the reliability of the research, the data obtained were transferred directly without any comments. In addition, to ensure the internal reliability of the study, opinions were obtained from two experts working in the Department of Curriculum and Instruction about the categories obtained from the metaphor produced by the pre-service teacher.

Pre-service teachers produced 140 different metaphors about critical thinking. These metaphors are grouped under eleven conceptual categories: family and social environment, perspective, depth, natural environment, occupation, object, critical thinking as part of the body, life, and innovation. The conceptual categories are gathered under seven themes: concreteness, life, abstractness, feeling, change, vastness, and perspective. Studies have revealed that teacher candidates generally have positive perceptions about critical thinking (Bilen et al., 2013; Çubukçu, 2006; Karagöl and Bekmezci, 2015; Şenşekerçi and Kartal, 2010). In this study, pre-service teachers produced positive metaphors about critical thinking. These results indicate that pre-service teachers have a positive disposition toward critical thinking. Undergraduate education may have contributed positively to the development of this trend. In addition, many of the metaphors produced were gathered in the

categories of family and social environment, natural environment, and life under the life theme. It has been understood that pre-service teachers see critical thinking intertwined with life and as a part of it. The results are in line with the results of Tekin's (2021) study, in which he examined the metaphorical perceptions of social studies teacher candidates toward critical thinking.

The results obtained in the study showed how pre-service teachers perceived the concept of critical thinking and which areas they focused more on. In the study, it was seen that the metaphors created by the pre-service teachers for the concept of critical thinking were divided into eleven conceptual categories, and the order of importance of these categories is life, natural environment, and object. These results show that critical thinking is directly related to the issues that students encounter in their lives and the natural environment. Teachers can use these areas to teach critical thinking.

It was understood that pre-service teachers associated the concept of critical thinking with more concrete and visual concepts and had difficulty associating it with abstract concepts. This situation can be used to give pre-service teachers ideas on how to teach critical thinking skills. The fact that pre-service teachers have different perceptions and expectations about critical thinking shows that critical thinking curricula should include a more specific and comprehensive education. In addition, the concepts of emotion, depth, and novelty were less associated with critical thinking by pre-service teachers. Conducting critical thinking education that includes these concepts can enrich the pre-service teachers' perspectives on critical thinking.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma, SHIZ-2022-1244 numarası ile Bursa Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimince desteklenmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 26.04.2022 tarih ve 2022-04 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Ortaokul Öğrencilerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

A Scale Development Study on Secondary School Students' Ability to Perceive Time and Chronology

Nail Değirmenci, Abdullah İsmet Ünal, Bülent Aksoy

Yazar Bilgileri

Nail Değirmenci
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
nail.degirmenci@gazi.edu.tr

Abdullah İsmet Ünal
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
abdullahismetunal@gmail.com

Bülent Aksoy
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi,
abulentl@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini yordayacak ve bu konuya ilişkin kapsamı temsil edecek sayıda madde ile geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanyazın ve uzman görüşleri neticesinde ölçek maddeleri oluşturulmuştur. 4'lü Likert tipinde hazırlanan aday ölçek maddeleri 2022-2023 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Uşak ilinde öğrenim görmekte olan toplam 514 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Yapılan AFA neticesinde 5 faktörlü ve 21 maddeden oluşan yapıya ulaşılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken en yüksek puan 84'tür. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Öte yandan açıklanan toplam varyans %50,79 düzeyindedir. AFA sonucunda elde edilen yapı DFA ile doğrulanmıştır. Analizler neticesinde elde edilen ölçeğin ortaokul öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi algılama beceri düzeylerini ölçmek için kullanılabilir bir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Zaman ve kronoloji
Beceri
Ortaokul öğrencisi
Ölçek çalışması
Sosyal bilgiler

Keywords
Time and chronology
Skill
Middle school student
Scale study
Social studies

Makale Geçmişi
Geliş: 23.06.2023
Kabul: 13.02.2024

ABSTRACT

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale that would predict the time and chronology perception skills of secondary school students and the number of items that would represent the scope of this subject. For this purpose, the scale items were developed based on the relevant literature and expert opinions. The candidate scale items prepared in 4-point Likert type were applied to a total of 514 secondary school students studying in Uşak province in the 2nd semester of 2022-2023. As a result of the EFA, a structure consisting of 5 factors and 21 items was reached. While the lowest score that can be obtained from the scale is 21, the highest score is 84 points. Cronbach's Alpha coefficient for the overall scale was calculated as .87. On the other hand, the total variance explained was 50.79%. The structure obtained as a result of EFA was confirmed with CFA. It was concluded that the scale obtained as a result of the analysis is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure the time and chronology perception skill levels of secondary school students.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf Değirmenci, N., Ünal, A. İ. & Aksoy, B. (2024). Ortaokul öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *TEBD*, 22(1), 90-113. <https://doi.org/10.37217/tebd.1319366>

Giriş

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, öğrencilerin tarih, coğrafya başta olmak üzere birçok bilim dalında başarılı olmalarına yardımcı olmakla birlikte dünyayı anlamalarına da yardımcı olabilen önemli bir beceridir. Bununla birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayabilir. Alanyazında zaman ve kronoloji; insanların, mekânların, nesnelerin ve çevrenin geçmiş dönemlerden bugüne nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiğinin birey tarafından idrak edilmesi için özellikle sosyal bilgiler derslerinde öğretilmesi gereken temel becerilerden biri olarak ifade edilmiştir (Özen ve Sağlam, 2011; Taşyürek, 2021). Sözcük anlamı olarak zaman, ilgili alanyazında belirli bir sürenin parçası, bir işin veya oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu vakit olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Başka bir tanımda da çeşitli fiziksel, sosyolojik, biyolojik ve psikolojik boyutları olan olgu olarak açıklanmıştır (Altun ve Kaymakçı, 2016). Kronoloji ise gerek çevrede gerekse insan yaşamında geçmişe yönelik olarak yaşanan olayların değişimini belirli bir sıraya göre sunan bir kavram olarak görülebilir (Hoodless, 2002). Bu kavram, öğrencilerin kendi zaman algılarını yapılandırmaları ve neden-sonuç ilişkilerini anlamalarına yardımcı olarak onların dünyayı daha iyi anlamalarına katkıda bulunur. Anlaşılacağı üzere öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için sebep-sonuç ilişkilerini anlamlandırabilmesi gerekir (Sağlam ve Hayal, 2015). Dolayısıyla zaman ve kronoloji öncelikle öğrencinin kendini tanıması ile dünü, bugünü ve yarını arasında köprü kurabilmesini sağlar (Sel ve Sözer, 2021; Stow ve Haydn, 2000).

Buna ek olarak zaman ve kronolojiyi algılama becerisini içselleştirebilmiş öğrencilerin olayların kısa ve uzun vadeli sonuçları üzerinde düşünme yeteneği de kazandığı söylenebilir (Wood, 1995). Öte yandan zaman ve kronolojiye ilişkin kavramların öğrenci tarafından içselleştirilememesi öğrencinin gerek tarihi gerek çevresini gerekse de yaşamını ilgilendiren coğrafya bilgisini birbirinden kopuk ezberlenmiş olgular yığını hâline getirir ve özellikle tarihsel anlayış öğrencilerde yeterince gelişemez (Hodkinson ve Smith, 2018; Wood, 1995). Bununla birlikte olaylar arasındaki kronolojik geçişin öğrencilere verilememesi ya da eksik verilmesi öğrencilerin anakronizm olarak da tanımlanan olayların tarihlerini belirlemede yanlış içinde bulunmalarına neden olur (TDK, 2023) ve bu durum önemli bir eksiklik olarak görülür. Dolayısıyla zaman ve kronoloji algısının kazandırılması öğrencilerin böyle bir yanlış içinde bulunmaması adına önemli bir beceri olarak ifade edilmektedir.

Öğretim programlarında zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin süreç ilkökul düzeyinde verilen hayat bilgisi dersi ile başlar ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi ile devam eder. 8. sınıfta T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde de bu beceriye ilişkin kazanımlar bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b, 2018c). Sekiz yıl süren ilk ve orta öğretim süreci boyunca kazandırılması hedeflenen sosyal ve insana ilişkin diğer becerilerde olduğu gibi zaman

ve kronoloji becerisinin de önemli bir kısmı sosyal bilgiler dersi öğretim programı aracılığı ile verilmektedir. Sosyal bilgiler; insan ve insan ilişkileri ile ilgili farklı bilimlerin yöntem ve bilgilerinden faydalanarak bireyin geçmişi öğrenmesini, içinde bulunduğu zamanı anlamlandırmasını ve geleceğe hazırlanmasını sağlayan disiplinler arası bakış açısına sahip bir derstir (Doğanay, 2002; Öztürk, 2006). Buna bağlı olarak sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçlarından biri bireyin çeşitli beceriler kazanmasını ve geliştirmesini sağlamaktır (Akbaba ve Aksoy, 2019, s. 10).

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin sosyal çevrelerini anlamalarını ve bu çevrede etkin bir şekilde yer alabilmelerini amaçlayan bir derstir. Bu dersin asli görevlerinden biri de öğrencilere zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini kazandırmaktır. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, öğrencilerin geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman kavramlarını anlamalarını, tarihteki olayları kronolojik sırayla takip edebilmelerini ve olaylar arasındaki ilişkileri kavramalarını sağlar. Bu beceri, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinden elde ettikleri bilgileri anlamlandırmaları ve yorumlamaları için gereklidir.

Diğer yandan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bulunan toplam dokuz öğrenme alanından birinin "Zaman, Süreklilik ve Değişim" olması ve yine aynı programda yer alan temel becerilerden birinin "Zaman ve Kronolojiyi Algılama" becerisi olması adı geçen becerinin kazandırılmasının sosyal bilgiler ve birey açısından önemine işaret etmektedir (MEB, 2005). Bu becerinin öğretimi sadece Türkiye'de değil batı medeniyetlerinde de ön planda tutulan unsurlardan biridir. Örneğin İngiltere'nin tarih öğretiminde beş temel amaçtan birinin kronolojik düşünme ve anlatı olması (Department for Education England, 2023) ve ABD eğitim sisteminde tarih öğretiminden beklenen beş ana unsurdan ilkinin kronolojik düşünme olması (Akbaba, Keçe ve Erdem, 2012; Safran ve Şimşek, 2006) bu becerinin kazandırılmasının öğretim ve birey açısından önemine işaret etmektedir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda zaman ve kronoloji becerisi; zaman ifadelerini doğru kullanma, kronolojik olarak sıralama yapma, zaman şeridinde yer alan veriyi anlamlandırma, zaman şeridi oluşturma, takvim bilgisini kazanma ve zamanları ayırt etme alt becerilerinden meydana gelmektedir (MEB, 2005). Ayrıca hem 2018 hem de 2005 programlarında söz konusu beceri sadece belirli bir ünite de değil programın tamamında verilmek üzere tasarlanmıştır (Üztemur, Dinç ve Acun, 2018). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin programın tamamına yayılmış olmasının bir sebebi de zamanın soyut bir kavram olması ve içinde yaşanan zamandan uzaklaştıkça zamanın kavranmasının da doğru orantılı olarak zorlaşmasıdır. Ancak eğitim ortamlarında etkili yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerde zaman ve kronoloji konusunda yaşanabilecek bir karmaşanın önüne geçilebilir ve zamanın algılanması, kavranması kolaylaştırılabilir (Şimşek, 2007). Böylece öğrenciler geçmişle gelecek arasında bağ kurabilir, kendisini ve çevresini bugüne ulaştıran olguları kavrayabilir ve bu konuda bir farkındalık kazanabilir. Tüm bunların neticesinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin nasıl ölçüleceği hususu gerek öğrencilerin bu beceriyi nasıl algıladıklarının belirlenmesi

gerekse zaman ve kronoloji algısının geliştirilmesi için gerekli adımların atılmasına zemin hazırlaması hususunda önem arz etmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen alanyazın taramasında sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

Öğrencilerin kronoloji anlayışını yitirdiği yorumlarında bulunan (Hodkinson ve Smith, 2018) geçmiş ve gelecek arasında bağlantı kuramadıklarına değinen (Maddison, 2014; Ofsted, 2007), zaman ve kronoloji becerisinden yoksun olarak tarih bilgisi edinmeye çalışan öğrencilerin çoğunlukta olduğunu belirten (Demircioğlu, 2005), kronolojik düşünmeye ilişkin alt boyutlar açısından incelendiğinde öğrenci becerilerinin düşük olduğunu aktaran (Akbaba, 2020), öğretmen adaylarının kronolojik düşünme açısından yetersiz olduğuna değinen (Özmen ve Hançer, 2020), sosyal bilgiler ders kitaplarında zaman ve kronoloji becerisine ilişkin materyallerin ders kitabında dengeli ve yeterli düzeyde bir dağılım göstermediğine ulaşan (Aydemir ve Adalmaz, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. Öte yandan Hodkinson ve Smith'e (2018) göre zaman ve kronolojiyi algılama becerisi uygun yöntem ve yaklaşımlarla öğrencilere çok erken yaşlardan itibaren kazandırılabilir. Buna bağlı olarak ilgili alanyazında bu becerinin öğrencilere nasıl kazandırılabileceğine ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır (Akbaba, 2005; Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2019; Çiviler, 2019; Kekeç, 2018; Marancı, 2018; Pala, 2021; Şimşek ve Bal, 2010; Üztemur, 2017; Üztemur vd., 2018; Varlıkgörücüsü ve Çalışkan, 2020; Yeşilbursa ve Sabancı, 2009; Zayimoğlu-Öztürk ve Öztürk, 2018). Bahsi geçen çalışmalar zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğrencilere kazandırılması hususunda genel bir değerlendirme yapma imkânı vermekle birlikte genellikle nitel araştırma desenlerinin kullanımı ağırlıktadır. Öte yandan bu beceriye ilişkin Uçarkuş ve Yeşilbursa (2022) tarafından Zaman ve Kronolojiyi Anlama Beceri Testi geliştirilmiştir. Toplam 28 maddeden oluşan bu testin KR20 değeri .92, madde ayırt ediciliği .63 ve madde güçlük indeksi .37 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilere "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanı için uygulanan farklılaştırılmış eğitim yöntemi neticesinde öğrencilerdeki zaman ve kronolojiyi algılama becerilerinde yaşanan gelişme, çalışmanın yazarları tarafından geliştirilen beceri testi aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte beceri testinin maddeleri tarih alanı ile ilişkili olup coğrafya ile ilgili maddelere yer verilmemiştir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2019) tarafından yürütülen çalışmada, ortaokul öğrencilerinin kronolojiyi algılama becerileri ve bu beceriye ilişkin bilgi düzeyleri bunları değerlendirmek amacıyla geliştirilen başarı testi aracılığıyla ölçülmüştür. 28 sorudan ve 5 alt başlıktan oluşan başarı testinden elde edilen verilere dayanarak öğrencilerin bazı kavram yanlışlarına (bin yıl, çağ ve milat gibi) sahip olduğu, aynı zamanda meydana gelmiş olayları saptama konusunda yetersiz seviyede oldukları ve en fazla yanlış eski çağlara yönelik sorularda yaptığı, tarihsel sıralama konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Uçarkuş ve Yeşilbursa (2022), Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2019) tarafından yapılan bu iki çalışma dışında, ilgili konuya ilişkin bir ölçek geliştirme ya da uyarlama çalışmasına rastlanılmamıştır.

Ortaokul öğrencileri için kullanılabilir, öğrenme alanlarının tümünü kapsayan ve hem coğrafi zaman hem de tarihsel zaman kavramlarını yordayacak bir ölçek geliştirme ihtiyacı hâsıl olmuştur. Buradan hareketle ortaokul öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini yordayacak ve bu konuya ilişkin kapsamı temsil edecek sayıda madde ile geçerli ve güvenilir olan bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla ele alınan ölçeğin hitap ettiği öğretim düzeyi dikkate alınarak anlaşılır, sade ve kullanışlı olması gerektiği de hesaba katılmış ve böylece hem ilgili alanyazına hem de zaman ve kronoloji becerisi konusunda daha kapsamlı çalışmalar yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeline uygun olarak yapılandırılmıştır. Tarama modeli, araştırmaya dâhil olan örneklemin farklı özelliklerden oluştuğu ancak betimlenmesi amaçlanan değerlerin tek seferde ölçüldüğü araştırma modelidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Ölçekler belirli bir değişkeni veya kavramı ölçmek için kullanılan araçlardır. Ayrıca diğer araştırmacılar tarafından tekrarlanabilir olması da önem arz etmektedir. Bu sebeple ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik gibi özelliklerinin ortaya konulması açısından gerekli olan istatistiksel analizlerin yapılabilmesi amacıyla nicel araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Uşak il merkezinde yer alan bir devlet okulunda öğrenimlerine devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden olmak üzere toplam 514 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun eğitimlerine devam ettiği okul imkân ve çevre bakımından gelişmiş sayılabilecek bir eğitim kurumudur. Okula ait konferans salonu, kapalı spor salonu, yemekhane bulunmaktadır. Toplam mevcudunun 750 civarında olduğu belirlenmiştir. Sınıflar 18-22 öğrenciden oluşmakta ve teknolojik altyapısı nispeten gelişmiş sayılabilecek düzeydedir. Proje okulu olarak belirlenmiş bu eğitim kurumunun sosyal faaliyet, bilimsel araştırma projelerine katılım, sportif faaliyetlere katılım gibi unsurlara önem verdiği okul idaresinden alınan bilgiler doğrultusunda teyit edilmiştir. Okulun koridorlarında değerler eğitimine ilişkin özlü sözler ile birlikte tarih ve coğrafya eğitimine ilişkin resim, minyatür ve nesnelerin de bulunduğu gözlenmiştir. Çalışma grubuna dâhil olan öğrencilere dair kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde kız ve erkek katılımcı sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir (Kız: %54,3; 279, Erkek: %45,7; 235). Öte yandan en fazla katılımcının 5. (%31,9; 164) ve 8. (%33,5; 172) sınıf düzeylerinden olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar anne eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde tüm eğitim düzeylerinde yaklaşık olarak homojen bir dağılım göstermiş olduğu anlaşılmaktadır (ilkokul: %25,9; 130, ortaokul: %26,9; 135, lise: %25,3; 127), üniversite: %20,5; 103). Baba eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak lise (%32,5; 161) ve üniversite (%27,6;

137) mezunu oldukları anlaşılmaktadır. Bazı katılımcıların anne ve baba eğitim durumuna ilişkin bilgilerine ulaşamadığı için Tablo 1’de yer alan toplam sayılar birbirleri ile eşit değildir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	98	59,8	60	64,5	30	35,3	91	52,9	279	54,3
	Erkek	66	40,2	33	35,5	55	64,7	81	47,1	235	45,7
	Toplam	164	31,9	93	18,1	85	16,5	172	33,5	514	100
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	4	2,5	1	1,1	1	1,1	1	0,6	7	1,4
	İlkokul	35	22,2	25	27,5	24	29,3	46	26,9	130	25,9
	Ortaokul	28	17,7	29	31,9	32	39,0	46	26,9	135	26,9
	Lise	47	29,7	19	20,9	14	17,1	47	27,5	127	25,3
	Üniversite	44	27,8	17	18,7	11	13,4	31	18,1	103	20,5
	Toplam	158	31,5	91	18,1	82	16,3	171	34,1	502	100
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	2	1,3	2	2,3	-	-	5	2,9	9	1,8
	İlkokul	23	14,9	15	17,0	10	12,0	30	17,5	78	15,7
	Ortaokul	30	19,5	23	26,1	30	36,1	28	16,4	111	22,4
	Lise	49	31,8	24	27,3	23	27,7	65	38,0	161	32,5
	Üniversite	30	32,5	24	27,3	20	24,1	43	25,1	137	27,6
	Toplam	154	31,0	88	17,7	83	16,7	171	34,5	496	100

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçeğe ilişkin maddeler, ilgili alanyazın ve sosyal bilgiler dersi eğitim programları dikkatlice incelenerek oluşturulmuştur. Öncelikle ilgili alanyazın incelenmiştir (Akbaba, 2005; Çiviler, 2019; Hodkinson ve Smith, 2018; Kekeç, 2018; Maddison, 2014; Marancı, 2018; MEB, 2005, 2017; Şimşek ve Bal, 2010; Uçarkuş ve Yeşilbursa, 2022; Üztemur, 2017; Üztemur vd., 2018; Varlıkgörücüsü ve Çalışkan, 2020; Yeşilbursa ve Sabancı, 2009; Zayimoğlu-Öztürk ve Öztürk, 2018). Elde edilen bilgiler doğrultusunda zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin kazandırılmasında kritik olguların 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda “zaman ifadelerini doğru kullanma, kronolojik sıralama yapma, zaman şeridinde bulunan veriyi anlamlandırma, zaman şeridi oluşturma, takvim bilgisini kazanma ve zamanları ayırt etme” alt becerilerinden oluştuğu anlaşılmıştır. Bahsi geçen alt becerilerden ve alanyazından yararlanılarak “Zamanı Yorumlama”, “Kronolojik Sınıflama”, “Kronolojik Sıralama”, “Kronolojik Kıyaslama” ve “Kronolojik Etki” boyutlarına dayanan ve 32 maddeden oluşan havuz oluşturulmuştur. Havuzu oluşturan maddeler çalışmayı gerçekleştiren araştırmacıların alanyazın taraması ve sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin incelemelerinden sonra ortak kanaatlerine dayalı olarak meydana getirilmiştir.

Zamanı yorumlama, geçmişteki ve şimdiki olayları anlamlandırmak ve buna bağlı olarak gelecekteki olaylar hakkında tahminde bulunmak için önemli bir unsurdur. Kişinin deneyim, analitik düşünme ve bilgi birikimleri ile doğrudan ilişkilidir. *Kronolojik sınıflama*, bir nesne, olay veya süreçlerin zamana göre sıralanması olarak ifade edilebilir. Kronolojik bir düzenin oluşması için oldukça önemli bir kavram olarak görülmektedir. Bir olayın başka bir olay veya süreçle olan ilgisini veya ilişkisinin

ifade edilmesinde veya belirlenmesinde oldukça önemli bir alt beceridir. *Kronolojik sıralama*, bir veya bir dizi olayın gerçekleştiği zamana göre sıralanması olarak ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile zaman ile ilgili belirli bir kavram veya olayların hangi tarih aralığında hangi sıra ile meydana geldiğini açıklar. *Kronolojik kıyaslama* ise süreçlerin veya olayların zaman açısından kıyaslanması olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte belirli bir süre içerisindeki değişimleri anlamak için kullanılır. Bir olay ve süreç ile ilgili farklı zaman dilimlerinde meydana gelen farklı olayları karşılaştırmak veya bir yapının, düşüncenin gelişimini izlemek için kullanılır. *Kronolojik etki*, kronolojik bir eylemin veya olayın zaman içerisindeki etkileri veya sonuçları olarak tanımlanabilir. Örneğin bir olayın kronolojik etkisi olayın neden olduğu politik, sosyal ve kültürel sonuç veya değişimleri ortaya koyabilir.

Aday ölçekte yer alan maddeler; (4) “Kesinlikle Katılıyorum”, (3) “Katılıyorum”, (2) “Katılmıyorum” ve (1) “Kesinlikle Katılmıyorum” şıklarından oluşan 4’lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Aday ölçekte yer alan maddeler arasında ters madde yer almamaktadır. Daha açık bir ifadeyle ölçekten 1 puan alan öğrencinin zaman ve kronoloji algısı düşük 4 puan alanın ise yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Görünüş ve kapsam geçerliliğinin sağlanması adına oluşturulan aday ölçek iki doçent, bir doktor öğretim üyesinden oluşan alan uzmanlarına, bir dil uzmanı ve 15 yılın üzerinde deneyime sahip bir sosyal bilgiler öğretmenine gönderilerek incelenmesi sağlanmıştır. Gerçekleştirilen inceleme neticesinde aday ölçekte bulunan üç madde soru havuzundan çıkarılmış ve dört madde de revize edilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde 29 maddeden oluşan aday ölçek formu gerekli düzeltmelerin yapılması neticesinde dil uzmanına tekrar gönderilerek imla, anlatım ve yazım hataları açısından incelenmesi sağlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin düzeyine uygun olarak yapılandırılan ölçek maddelerinin bulunduğu tabloda satır ve sütunlar arasında yeterli boşluk verilmiş, yazı puntosu ve yönerge öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır.

Son düzenlemelerden sonra aday ölçek formu, dilsel olarak test edilmek ve anlaşılmayan maddelerin düzeltilmesini sağlamak amacıyla Afyonkarahisar ili Güney ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenimlerine devam eden 28 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde, öğrencilere anlaşılmayan veya kafa karıştırıcı maddeleri ifade etmeleri istenmiştir. Öğrencilerden gelen geri bildirimler doğrultusunda, aday ölçek formunu oluşturan maddelerin ortaokul seviyesindeki öğrenciler için net ve anlaşılır olduğu sonucuna varılmıştır. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesinin ardından 29 maddeden oluşan aday ölçek formu 514 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS programları kullanılmıştır. Ölçek taslağını yanıtlayan toplam 514 ortaokul öğrencisinden elde edilen veriler SPSS’e aktarılarak her bir katılımcı formuna numara verilmiş ardından Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için veri seti ikiye bölüneceğinden dolayı rastgele karıştırılmıştır. Alanyazında verilerin ikiye bölünmesi konusunda fikir birliği olmamakla birlikte tek seferde toplanan verilerin karıştırılmak suretiyle iki bağımsız parçaya ayrılıp bir kısmı ile AFA diğer kısmı ile de DFA yapılmasının mümkün olduğu da belirtilmektedir (Cabrera-Nguyen, 2010; Worthington ve Whittaker, 2006).

Oluşturulan veri setinde öncelikle kayıp veriler incelenmiş ve aynı formda çok sayıda kayıp veriye rastlanan beş form çıkarılmıştır. Geriye kalan verilerin analizinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için aday ölçeğin maddelerinde yer alan kayıp değerler için serilerin ortalamaları üzerinden kayıp veri ataması yapılmıştır. İkinci olarak veri setinin uç değerlerinin belirlenebilmesi amacıyla Z değerleri incelenmiştir. Bu doğrultuda -3 ve +3 Z puanı aralığı dışında kalan (Bakker ve Wicherts, 2014) toplam dört form araştırma kapsamından çıkarılmıştır. AFA için ilgili alanyazında önerilen örneklem miktarı madde sayısının en az beş katı katılımcıya ulaşılmasıdır (Comrey ve Lee, 1992). Buradan hareketle madde sayısının yaklaşık sekiz katı büyüklüğünde bir katılımcı sayısına ulaşıldığı belirlenmiştir. Böylece AFA için 255, DFA için ise 251 olmak üzere toplam 506 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Bahsi geçen gerekli varsayımların sağlanması üzerine AFA yapılmıştır. Bu analiz tekniği, gözlenen değişkenler arasındaki yapısal ilişkileri belirlemek ve bunu daha az sayıda ve kolay yorumlanabilen faktörler hâline getirmek için kullanılır (Brown, 2014). Buradan hareketle AFA için hazırlanan aday ölçeğin faktörlere ayrılma durumu temel bileşenler analizi (Principal Components Analysis) ile ortaya konulmuştur. Faktörlerin daha bağımsız hâle gelmesini yani netleşmesini ve yorumsal olarak anlamlı hâle getirilmesinde yardımcı olması sebebiyle Dik Döndürme (Varimax) tekniğinin tercih edildiği bu analize ilişkin yamaç eğim grafiği, oluşan faktörlere ilişkin özdeğerler ve açıklanan toplam varyans yüzdeleri hesaplanmıştır. Bununla birlikte madde faktör yükleri ve gerek faktörler bazında gerekse ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri de hesaplanmıştır.

Oluşan faktörlerin özdeğerlerinin 1 ve üzeri bir değer alması ölçeğin faktörlere ayrılmasında yeterli açıklama gücüne sahip olduğunu göstermektedir (Costello ve Osborne, 2005; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Açıklanan toplam varyans yüzdeleri oluşturulan faktörlerin açıklama gücünü ortaya koyar ve ölçeğin yapısal özellikleri konusunda bilgi verir. Açıklanan varyansın en az %41 seviyesinde olması ele alınan ölçeğin faktörler arasına homojen şekilde dağıldığını ve faktörlerin açıklama gücünün yeterli seviyede olduğunu gösterir (Kline, 2011). Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde ise en az .40 düzeyinde yüke sahip olması o maddenin faktör ile arasında yeterli derecede güçlü bir ilişkinin bulunduğunu ve temsil ettiği faktörün maddeyi açıklamada önemli bir unsur olduğunu gösterir (Nunnally ve Berstein, 1994). Cronbach's Alpha değerleri ise ölçeğin iç tutarlılığı hakkında bilgi veren önemli verilerdir. Buna ilişkin olarak George ve Mallery'ye (2010) göre

Cronbach alfa değerinin $\geq 0,9$ mükemmel, $0,7 \leq \alpha < 0,9$ iyi, $0,6 \leq \alpha < 0,7$ kabul edilebilir, $0,5 \leq \alpha < 0,6$ zayıf olduğunu; $\alpha < 0,5$ olması ise ölçek güvenilirliğinin kabul edilmez olduğunu gösterir.

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ortaya konulan yapının var olan kuram ile uyumluluğunu belirlemek amacıyla AMOS analiz programı vasıtası ile DFA yapılmıştır. DFA, önceden belirlenmiş faktör yapısını doğrulamak ve çalışmanın verileri ile uyumlu olup olmadığını test etmek için kullanılır (Hair vd., 2014). DFA analizi ile de ölçeğin faktör yapısı ve verilerle uyumluluğu test edilirken faktör-madde düzeltilmiş korelasyon puanları, faktörlere ilişkin standart sapma, aritmetik ortalama ve korelasyon değerleri ve yapıya ilişkin χ^2/sd (Ki-kare uyum testi), RMSEA (Yaklaşık hataların ortalama karekökü), SRMR (Standartlaştırılmış ortalama hataların kare kökü), IFI (Artırmalı uyum indeksi), CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi), GFI (Genel uyum indeksi) ve AGFI (Düzeltilmiş iyilik uyum indeksi) indeksleri değerlendirilmiştir (Kline, 2011; Shumacker ve Lomax, 2010).

Etik

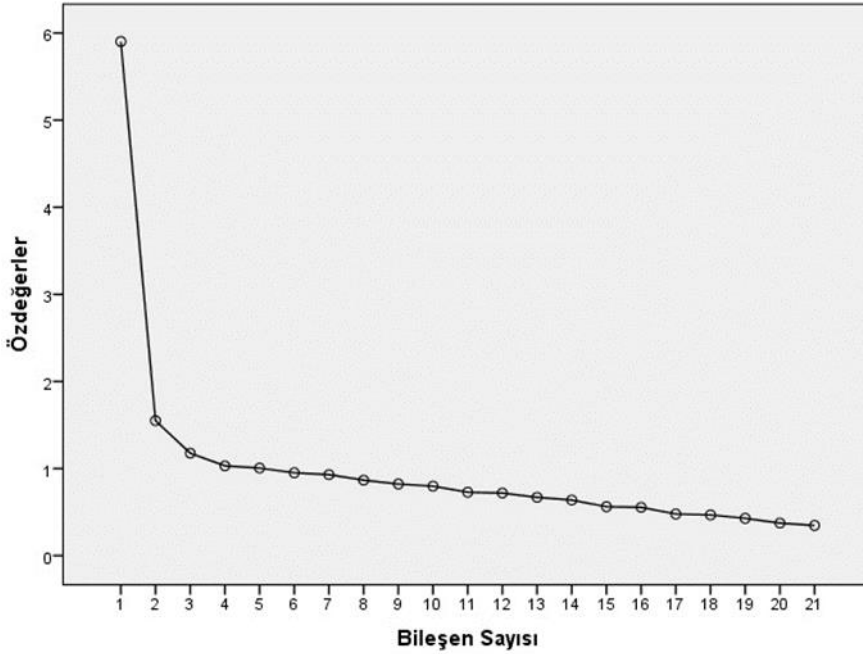
Çalışmada, katılımcıların gönüllü katılımının sağlanması, gönüllü onam formlarının doldurulması, toplanan verilerde kişisel bilgi içeren herhangi bir argümanın bulunmaması, her katılımcının araştırmaya yalnızca kendisine atanan kod numaraları ile tanımlanması gibi bir dizi etik ilkelere özen gösterilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.05.2023 tarihli ve E-77082166-604.01.02-665002 sayılı kararıyla yürütülmüştür.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

AFA aşamasında öncelikle aday ölçeğin örneklem büyüklüğünün ve faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla KMO ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde KMO örneklem yeterliliği katsayısı 0,877 olarak bulunmuştur. Bu bulgu örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğunu ve ölçeğin değişkenlerinin birbirini tahmin edebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte Bartlett Küresellik testi değerleri de ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir ($\chi^2=1131,396$; $df=210$, $p<.01$). Buradan hareketle ölçeğe ilişkin temel bileşenler analizi yapılmıştır. Bu kapsamda faktör yükleri .40'ın altında olan ve aynı maddede birden fazla faktöre .10'dan daha az yük veren toplam 8 madde çıkarılmıştır (Cook, Furton ve Harrington, 2003). Her bir maddenin çıkarılmasından sonra analiz tekrarlanarak optimum yapıya ulaşılmaya çalışılmıştır.

Ölçeğin faktörleşme yapısı hakkında kestirimde bulunabilmek için Yamaç Eğim Grafiği'nden yararlanılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Ölçeğe ilişkin yamaç eğim grafiği

Fabrigar ve Weneger'e (2012) göre özdeğerler her bir faktörün açıkladığı varyans miktarını temsil eder. 1'den büyük özdeğere sahip bir faktör, tek bir değişkenden daha fazla varyans açıkladığı için anlamlı bir faktör olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple 1'in üzerinde yer alan özdeğerler faktörleri temsil etmektedir. Buradan hareketle Şekil 1 incelendiğinde 1'den büyük özdeğere sahip 5 özdeğerin olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ölçeğin 5 faktörden oluşan ve 21 maddeye sahip bir yapısının bulunduğu söylenebilir. Ölçeğin AFA sonucunda beş faktörlü yapısı özdeğerleri ve varyans yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Ölçeği'nin Faktör Özdeğerleri ve Varyans Yüzdeleri

Faktör Sırası	Faktörler	Faktör Değerleri	Varyans Yüzdeleri (%)	Toplam Varyans Yüzdeleri (%)
1.	Zamanı Yorumlama	5,902	28,11	28,11
2.	Kronolojik Sınıflama	1,550	7,38	35,49
3.	Kronolojik Sıralama	1,177	5,60	41,09
4.	Kronolojik Kıyaslama	1,031	4,91	46,00
5.	Kronolojik Etki	1,005	4,79	50,79

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere özdeğeri 1'in üzerinde olan toplam beş faktör bulunmaktadır. Bu bulgu Şekil 1'de verilen Yamaç Eğim Grafiği sonuçlarını desteklemektedir. Faktörlerin tamamı dikkate alındığında açıklanan toplam varyansın %50,79 olduğu görülmektedir. Kline'e (2011) göre birden fazla faktöre sahip ölçeklerde açıklanan varyansın %41 üzeri olması yeterlidir. Buradan hareketle Zaman ve Kronolojiyi Algılama Ölçeği'nin açıklanan varyans yüzdesi yeterli düzeydedir denilebilir. Ölçeğe ilişkin faktör yük değerleri, faktörlere ve ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Zaman ve Kronoloji Ölçeği'nin Faktör Yükleri ve Cronbach's Alpha Değerleri

Faktör adı	Madde No.	Maddelerin Faktör Yükleri					Ortak varyans katkısı	Güvenilirlik katsayısı (α)
		1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör		
Zamanı Yorumlama	26.	.65					.60	.72
	20.	.62					.48	
	9.	.61					.49	
	27.	.58					.45	
	19.	.51					.53	
Kronolojik Sınıflama	4.	.49					.41	.68
	13.		.72				.63	
	5.		.71				.58	
Kronolojik Sıralama	32.		.52				.46	.65
	29.			.76			.65	
	31.			.66			.54	
Kronolojik Kıyaslama	2.			.58			.60	.63
	7.			.47			.43	
	24.				.68		.50	
Kronolojik Etki	21.				.58		.48	.61
	25.				.55		.46	
	15.				.46		.42	
Ölçeğin Geneli	8.					.70	.57	.87
	12.					.63	.53	
	10.					.48	.48	
	14.					.45	.39	

Tablo 3'te bulunan analiz sonuçlarına göre Zaman ve Kronolojiyi Algılama Ölçeği'nin faktör yükleri .76 ile .45 arasında değişim göstermektedir. Ulaşılan faktör yük değerlerinin .40 ve üzeri bir değer alması Hair, Anderson, Tatham ve Black'e (1998) göre "kabul edilebilir" bir eşik olarak ifade edilirken Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre ise "güçlü faktör eşik değeri" olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan ölçeğin iç tutarlılık analizi için hesaplanan Cronbach's Alpha değeri "Zamanı Yorumlama" faktörü için .72, "Kronolojik Sınıflama" için .68, "Kronolojik Sıralama" için .65, "Kronolojik Kıyaslama" için .63, "Kronolojik Etki" için .61 ve ölçeğin geneli için .87 olarak hesaplanmıştır. George ve Mallery'nin (2010) ifade etmiş olduğu Cronbach's Alpha güven aralıklarına göre değerlendirildiğinde ölçeğin "Zamanı Yorumlama" faktörü "iyi düzeyde" ($0,70 \leq 0,72 < 0,90$) güvenilirliğe sahip iken diğer dört faktörün hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise "kabul edilebilir" ($0,60 \leq 0,68; 0,65, 0,61 < 0,70$) düzeyde olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise "iyi düzeyde" güvenilirliğe sahiptir ($0,70 \leq 0,87 < 0,90$). Ölçeği oluşturan boyutlar dikkate alındığında Cronbach's Alpha değeri genellikle .61 ile .72 arasında değişim göstermektedir. Nunnally ve Bernstein'e (1994) göre de bir ölçeğin güvenilir olarak değerlendirilebilmesi için Cronbach's Alpha değeri minimum .60 ve üzeri olmalıdır. Ölçeğin belirlenen amacına hizmet edebilme düzeylerinin belirlenmesi için maddeler arası ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla hesaplanan düzeltilmiş korelasyon puanları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Faktör-Madde Puanlarının Düzeltilmiş Korelasyon Analizi Sonuçları

<i>Faktör Adı</i>	<i>Madde No.</i>	<i>r</i>
Zamanı Yorumlama	26.	.49
	20.	.45
	9.	.37
	27.	.43
	19.	.57
	4.	.50
Kronolojik Sınıflama	13.	.55
	5.	.49
	32.	.46
Kronolojik Sıralama	29.	.43
	31.	.36
	2.	.42
	7.	.49
Kronolojik Kıyaslama	24.	.35
	21.	.51
	25.	.50
	15.	.46
Kronolojik Etki	8.	.41
	12.	.43
	10.	.50
	14.	.44

n=255

Tablo 4 incelendiğinde ölçeği oluşturan her bir maddenin düzeltilmiş korelasyon analizi sonuçları .35 ile .57 arasında değişim göstermektedir. Elde edilen değerlerin .30'dan yüksek olması ölçekte yer alan maddenin ölçmek istediği amaca anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir (DeVellis, 2012; Henson ve Roberts, 2006).

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğe dair yapılan temel bileşenler analizinden sonra ortaya çıkan yapının kuram ile uyumluluğunu doğrulamak ve yapılar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım durumu çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri aracılığı ile kontrol edilmiştir. Öte yandan ölçeğin faktörleri arasında çoklu doğrusallık sorunu olup olmadığı Tolerans (Tolerance) ve Varyans Büyütme Faktörü (VIF) değerleri aracılığı ile incelenmiştir. Bahsi geçen analizlere ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine İlişkin Çarpıklık, Basıklık, Tolerance ve VIF Değerleri

<i>Faktörler</i>	<i>Çarpıklık (Skewness)</i>	<i>Basıklık (Kurtosis)</i>	<i>Tolerance</i>	<i>VIF</i>
Zamanı Yorumlama	-.757	.601	.584	1,712
Kronolojik Sınıflama	-.815	-.074	.630	1,586
Kronolojik Sıralama	-.287	-.096	.684	1,463
Kronolojik Kıyaslama	-.299	-.371	.597	1,676
Kronolojik Etki	-.339	-.511	.578	1,730

Ölçek çalışmasında verilerin normal dağılım durumu için yapılan analizde çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. George ve Mallery'e (2010) göre bahsi geçen değerlerin -1 ve +1 arasında olması

verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Tabloda yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Öte yandan faktörler arasında çoklu doğrusallık sorununun belirlenmesi amacıyla Tolerance ve VIF değerleri incelenmiştir. Faktörler arasında çoklu doğrusallık sorununun olmaması için Tolerance değerinin .01'den büyük ve VIF değerinin 5'ten küçük olması gerekmektedir (O'Brien, 2007). Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde ölçeğin faktörleri arasında çoklu doğrusallık probleminin olmadığı anlaşılmaktadır. Ölçeğin faktörleri arasında çoklu bağıntı problemi durumunun belirlenmesi için yapılan korelasyon analizine dair bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

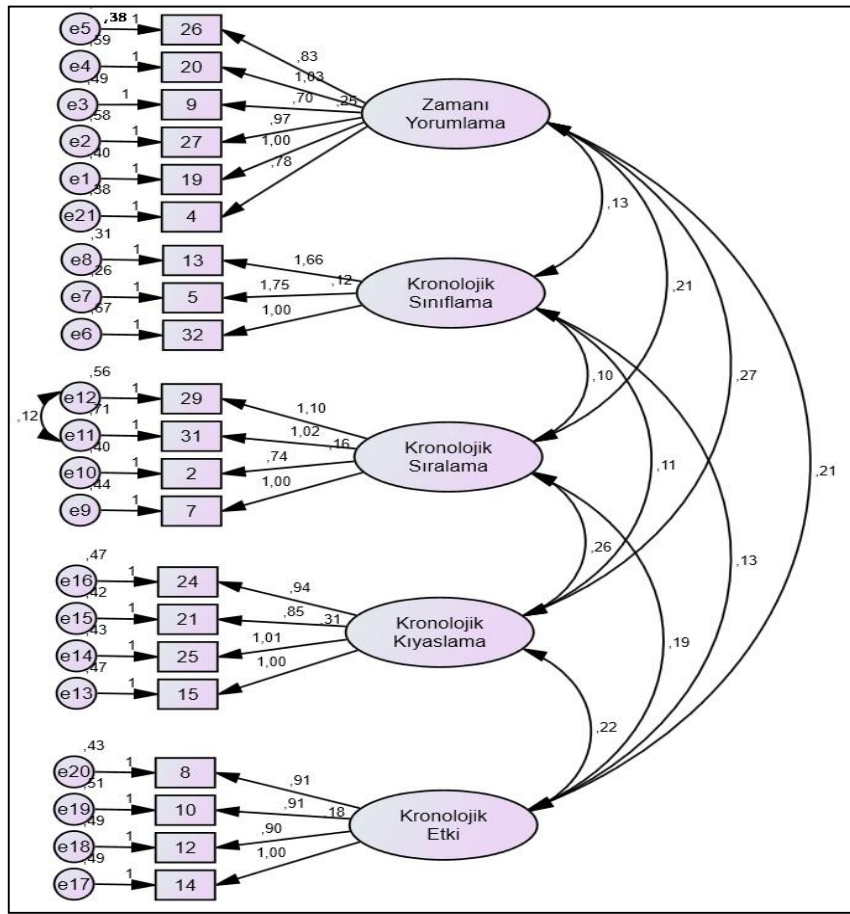
Tablo 6. Elde Edilen Faktörlerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

<i>Faktör No</i>	<i>Faktörler</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>	<i>Faktör 3</i>	<i>Faktör 4</i>	<i>Faktör 5</i>
1	Zamanı Yorumlama	3,26	.10	1				
2	Kronolojik Sınıflama	3,19	.07	.50**	1			
3	Kronolojik Sıralama	2,90	.08	.42**	.36**	1		
4	Kronolojik Kıyaslama	3,00	.08	.53**	.44**	.49**	1	
5	Kronolojik Etki	3,12	.09	.52**	.54**	.45**	.47**	1

**p<.01

Tablo 6 incelendiğinde faktörler arası bağıntı probleminin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi neticesinde eşik değer olarak kabul edilen .80 üzerinde bir ilişkiye rastlanmamıştır (Kline, 2011). Bu bulgu faktörler arasında bağıntı probleminin olmadığını ve DFA için uygun olduğunu göstermektedir. Öte yandan ölçeği oluşturan faktörler arası korelasyon katsayıları orta düzeyde ve pozitif yönde ilişkilidir. Bununla birlikte çalışma grubunun ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtların ortalaması faktörlere göre değerlendirildiğinde genellikle 2,90 ile 3,26 arasında değişim gösterdiği anlaşılmıştır. Ölçeğin her bir maddesinden alınacak en yüksek puanın 4 olduğu düşünüldüğünde zaman ve kronolojiyi algılama becerisini yansıttığı düşünülen faktörlerin görece yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Modelin parametrelere dair değerleri Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2'de görüldüğü üzere "Kronolojik Sıralama" faktöründe 29. ve 31. olarak belirtilen maddeleri arasında düzeltme önerisi ortaya çıkmış ve önerilen düzeltme gerçekleştirilmiştir. Öte yandan oluşan model incelendiğinde faktörler altında toplanan maddelerin faktör yükleri, ölçeğin faktörlerinin birbirleri ile ilişkili özellikler gösterdiğini oraya koymaktadır. Ortaya çıkan modelin uyum indeksleri Tablo 7'de verilmiştir.



Şekil 2. Modelin parametrelere ilişkin değerleri

Tablo 7. Hesaplanan Ölçüm Değerleri ile Referans Alınan Ölçüm Değerlerinin Karşılaştırılması

	Ölçüm Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum Aralığı*
p	.00	0,05>p	0,05> p
X ² /df	1,815	2 ≤ X ² /df ≤ 5	0 ≤ X ² /df ≤ 2
RMSEA	.06	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	0 ≤ RMSEA ≤ .05
SRMR	.06	.05 < SRMR < .08	< .05
IFI	.90	.90 ≤ IFI < .95	0,95 ≤ IFI ≤ 1
CFI	.90	.90 ≤ CFI < .95	0,95 ≤ CFI < 1
GFI	.89	.80 ≤ GFI < .95	0,95 ≤ GFI < 1
AGFI	.86	.80 ≤ AGFI < .95	0,95 ≤ AGFI < 1

X² = 323,104 df = 178

Tablo 7 incelendiğinde ki-kare değeri anlamlıdır ($\chi^2=323,104$; $df=178$; $N=251$; $p<.01$). Ele alınan uyum indekslerinden RMSEA=.06, SRMR=.06, IFI=.90, CFI=.90, GFI=.89 ve AGFI=.86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin “kabul edilebilir” uyum eşik değerlerine sahip olduğunu gösterir (Bryne, 2011; Kline, 2011).

Sonuç ve Tartışma

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi, öğrencilerin gerek coğrafi gerekse tarihsel olayları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olur. Bu beceri sayesinde öğrenciler, olayların kronolojik

sırasını takip edebilir, birbirleri ile olan ilişkilerini anlayabilir ve şimdiki zamana olan etkilerini değerlendirebilirler. Bu da öğrencilerin yaşanan olaylar hakkında daha doğru ve tutarlı bilgilere sahip olmalarını sağlar. Ayrıca gerek coğrafi gerekse tarihsel olaylar arasındaki ilişkileri daha iyi kavrayabilirler. Bu da öğrencilerin olayları daha bütüncül bir şekilde anlamlandırmalarına yardımcı olur.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bu beceriye ilişkin kazanımlar ilköğretim 4. sınıf düzeyinden itibaren verilmeye başlanmış ve lisans düzeyinde verilen derslere kadar aralıksız olarak devam etmektedir. Bu durum bahsi geçen becerinin gerek öğrenci gerekse sosyal bilgiler dersi için önemine işaret etmektedir (Taşyürek, 2021). Buradan hareketle öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama becerileri düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesi önemli bulunmuştur.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerilerini yordayacak ve konuya ilişkin kapsamı temsil edecek miktarda madde ile geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak toplanan ve düzenlenen veri üzerinden AFA yapılmış, 5 faktör ve 21 maddeden oluşan yapı elde edilmiştir. Toplam varyansın %50,79'unun açıkladığı saptanan yapının faktör yükleri .76 ile .45 arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Kline'e (2011) göre çok faktörlü yapılarda %41 üzerinde açıklanan varyansın olmasının yanında faktör yük değerlerinin .40 üzeri olması kabul edilebilir. Dolayısıyla ölçeğin geçerlilik düzeyinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir (Hair vd., 1998).

Ölçeğin iç tutarlığı için gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde Cronbach's Alpha değerlerine bakılmıştır. Neticede ölçeği oluşturan faktörlerden "Zamanı Yorumlama" faktörü için .72, "Kronolojik Sınıflama" için .68, "Kronolojik Sıralama" için .65, "Kronolojik Kıyaslama" için .63, "Kronolojik Etki" için .61 ve ölçeğin geneli için .87 Cronbach's Alpha değeri hesaplanmıştır. Buradan hareketle George ve Mallery (2010) tarafından ifade edilen güvenilirlik değer ölçütleri kapsamında ölçeğin ilk faktörü olan "Zamanı Yorumlama" için iyi düzeyde, diğer dört faktör için ise kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan ölçeğin tamamına ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı "iyi düzeyde" güvenilirliğe sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Ölçeğin belirlenen amaca hizmet edebilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla maddeler arası ilişkileri belirlemek için gerçekleştirilen korelasyon analizi neticesinde maddelerin korelasyon değerlerinin .35 ve .57 arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bahsi geçen değerlerin .30'dan yüksek olması ölçekte yer alan maddenin ölçmek istediği amaca anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir (DeVellis, 2012; Henson ve Roberts, 2006).

Oluşan yapının DFA aracılığı ile doğrulanabilmesi ve ilişkilerin ortaya konması için gerekli varsayımları (çarpıklık, basıklık, çoklu doğrusallık ve çoklu bağıntı durumu) ölçek yapısının karşıladığı

anlaşılmiş ve DFA gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle Ki-Kare/df değerinin 2 veya altında olması ve anlamlılık düzeyinin $p < .05$ olması ölçek modelinin ve verilerin mükemmel düzeyde uyumlu olduğuna ve faktörlerin birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığına işaret etmektedir ($X^2=323,104$; $df= 178$ [$X^2/df =1,815$]; $p < .05$). Bununla birlikte modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA=.06, SRMR=.06, IFI=.90, CFI=.90, GFI=.89 ve AGFI=.86 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle (Bryne, 2011; Kline, 2011) tarafından ifade edilen kıstaslar doğrultusunda modelin veriler tarafından doğrulandığını ve model ile veri setinin “kabul edilebilir” düzeyde uyumlu olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği sınanan 5 faktör ve 21 maddeden oluşan Zaman ve Kronolojiyi Algılama Ölçeği oluşturulmuştur. Bahsi geçen ölçek 4'lü Likert tipinde hazırlanmış olup sırasıyla, “Kesinlikle Katılıyorum (4)”, “Katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kesinlikle Katılmıyorum (1)” seçeneklerinden meydana gelmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 21 iken maksimum 84 puan alınabilir. Öte yandan ölçeği oluşturan maddeler arasında ters madde yer almamaktadır. Maddeler arasındaki pozitif ilişki ölçekten düşük puan almanın öğrencilerin zaman ve kronoloji algısı becerilerinin düşük olduğuna işaret ederken yüksek puan alınması ise bu becerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Tahmini cevaplama süresinin 10-12 dakika arası olduğu ölçek ortaokul düzeyindeki öğrenciler için uygundur. Neticede analiz çalışmaları tamamlanan Zaman ve Kronolojiyi Algılama Ölçeği'nin ortaokul öğrencilerinin bu beceriyi algılama düzeylerini belirlemek adına geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Bu çalışma ortaokul öğrencileri düzeylerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla farklı öğretim düzeylerinde zaman ve kronolojiyi algılama becerilerine ilişkin ölçek çalışmalarının yapılması öneri olarak sunulmaktadır.

Kaynaklar

- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 185-197. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59536/856346> sayfasından erişilmiştir.
- Akbaba, B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin kronolojik düşünme becerileri ve bu becerilerin sınıf düzeyine göre gelişiminin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 215-229. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8631>
- Akbaba, B. & Aksoy, B. (2019). Giriş. B. Aksoy, B. Akbaba & B. Kılcan (Ed.), *Sosyal bilgilerde beceri eğitimi* içinde (s. 10-18). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akbaba, B., Keçe, M. & Erdem, M. (2012). Effect of using multi-media to students' time chronology skills and perception skills of students' change-continuity. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 14(2), 237-258. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3797> sayfasından erişilmiştir.

- Altun, A. & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279917>
- Aydemir, M. & Adamaz, K. (2017). Sosyal bilgiler öğrenci çalışma kitaplarının sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki beceriler açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 106-119.
- Bakker, M. & Wicherts, J. M. (2014). Outlier removal, sum scores, and the inflation of the type I error rate in independent samples t tests: The power of alternatives and recommendations. *Psychological Methods*, 19(3), 409-427. <https://doi.org/10.1037/met0000014>
- Brown, A. (2014). *Exploratory factor analysis for researchers*. London, UK: Routledge.
- Bryne, M. B. (2011). *Structural equation modeling with AMOS basic concepts, applications and programming*. UK: Routledge.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results. *Journal of Social Social Work Research*, 1, 99-103. <http://10.5243/jsswr.2010.8>
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2. b.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook, M. A., Furton, L. M. & Harrington, K. F. (2003). The effect of matrix components on the analysis of volatile organic compounds in air samples by solid phase microextraction. *Journal of Chromatography A*, 983(2), 247-258.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Çelikkaya, T. & Kürümlüoğlu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin kronoloji becerilerinin saptanmasına yönelik bir çalışma. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 150-173.
- Çiviler, M. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirme: Bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tarih öğretiminde kullanılan zaman ve kronolojiyle ilgili bazı kavramları anlama düzeyi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 155-163.
- Department for Education England. (2023). *National curriculum in England: History programmes of study*. England: Londra. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> sayfasından erişilmiştir.

- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doğanay, A. (2002). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 227-255). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Fabrigar, L. R. & Weneger, D. T. (2012). *Exploratory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference* (10. b.) Boston: Pearson.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5. b.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7 b.). Harlow: Pearson Education.
- Henson, R. K. & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://10.1177/0013164405282485>
- Hodkinson, A. & Smith, C. (2018). Chronology and the new National Curriculum for history: is it time to refocus the debate? *International Journal of Primary, Elementary and Early Years*, 46(6), 700-711. <https://10.1080/03004279.2018.1483804>
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200. <https://doi.org/10.1080/00220270110080962>
- Kekeç, M. (2018). *Zaman ve kronoloji becerisinin kazandırılmasında modelleme tekniğinin kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Maddison, M. (2014). The National Curriculum for History from September 2014: The View from Ofsted. *Primary History*, 66, 5-7.
- Marancı, Ş. (2018). *Fotoğraflarla 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018a). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2018b). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018c). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 8. Sınıf). <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3. b.). New York: McGraw-Hill.
- O'Brien, R. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41(5), 673-690.
- Ofsted. (2007). *History in the Balance: History in English Schools, 2003–07*. London: Ofsted.
- Özen, R. & Sağlam, H. İ. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretiminde zaman algılama becerilerinin araştırılması. IV. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı* içinde (s. 513-523). İstanbul: Birleşik Yayın Grubu.
- Özmen, C. & Hançer, Ö. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kronolojik düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 64-84.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (s. 18-21). Ankara: Pegem.
- Pala, Ş. M. (2021). The place of change and continuity perception, time and chronology perception skills in the curriculum of the social studies. *Review of International Geographical Education*, 11(1), 134-150. <https://doi.org/10.33403/rigeo.841493>
- Safran, M. & Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinde tarihsel zaman kavramının gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.
- Sağlam, H. & Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 49-66. <https://doi.org/10.17497/tuhed.78189>
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York/London: Taylor and Francis Group.
- Sel, B. & Sözer, M. A. (2021). A theoretical perspective on teaching time-related skills in social studies. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 161-196. <http://doi.org/10.17679/inuefd.794637>
- Stow, W. & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. J. Arthur & R. Phillips (Ed.), *Issues in history teaching* içinde (s. 83–97). London: Routledge.
- Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kronolojik algılarının geliştirilmesine yönelik yarı deneysel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 589-615.

- Şimşek, A. & Bal, M. S. (2010). Tarih şeridi aracılığıyla öğretmen adaylarının tarihsel zaman algularının incelenmesi. *Journal of Social Studies Education Research*, 1, 124-151.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). Boston: Pearson.
- Taşyürek, Z. (2021). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi. T. Çelikkaya & H. Yakar (Ed.), *Konu ve beceri temelli sosyal bilgiler öğretimi-1* içinde (s. 231-266). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- TDK. (2023). Zaman. <https://sozluk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uçarkuş, E. & Yeşilbursa, C. C. (2022). Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin zaman ve kronolojiyi anlama beceri erişişine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 24(1), 72-81. <https://doi.org/10.17556/erziefd.886701>
- Üztemur, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretimi bağlamında tarihi mekânlar ve müze ile eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: Manisa ili örneğinde bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Üztemur, S., Dinç, E. & Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekanlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 294-324. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.349442>
- Varlıkgörücüsü, N. & Çalışkan, M. (2020). Zaman ve kronolojiyi algılama becerisini nasıl geliştirebiliriz? *Journal of Ahmet Keleşoğlu Education Faculty*, 2(2), 194-209. <http://doi.org/10.38151/akef.2020.4>
- Wood, S. (1995). Developing an understanding of time – sequencing issues. *Teaching History*, 79, 11–14.
- Worthington, R. L. & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838. <https://doi.org/10.1177/001100000628812>
- Yeşilbursa, C. C. & Sabancı, O. (2009). Öğrencilerde tarihsel zaman ve kronoloji farkındalığını geliştirmede hikâyelerin kullanımı. The First International Congress of Educational Research'te sunulmuş bildiri. Çanakkale, Türkiye.
- Zayımoğlu-Öztürk, F. & Öztürk, T. (2018). Sosyal bilgiler dersinde zaman kapsülü kullanımına yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 52-71.

Extended Summary

Time and chronology is one of the basic skills that should be taught especially in social studies courses in order for individuals to comprehend how people, places, objects and the environment have changed and developed from past periods to the present (Özen and Sağlam, 2011; Taşyürek, 2021). Therefore, time and chronology primarily enable students to recognize themselves and build a bridge

between yesterday, today and tomorrow (Sel and Sözer, 2021; Stow and Haydn, 2000). As with other social and human skills that are aimed to be acquired during the eight-year primary and secondary education process, a significant part of the time and chronology skill is given through the social studies course. Social studies is a course with an interdisciplinary perspective that enables individuals to learn the past, make sense of the present and prepare for the future by utilizing the methods and knowledge of different sciences related to human and human relations (Doğanay, 2002; Öztürk, 2006). Considering the aforementioned definition and objectives of this course, it can be understood that raising students with the ability to perceive time and chronology is one of its main tasks. On the other hand, the fact that one of the nine learning areas in the 2005 social studies curriculum is "Time, Continuity and Change" and one of the basic skills in the same curriculum is "Perceiving Time and Chronology" points to the importance of gaining the aforementioned skill for social studies and the individual (MEB, 2005). Except for the study conducted by Uçarkuş and Yeşilbursa (2022), there is no scale development or adaptation study on the related subject. There has been a need to develop a scale that can be used for secondary school students, covers all learning domains, and predicts both geographical time and historical time concepts. From this point of view, it was aimed to develop a valid and reliable scale that would predict secondary school students' ability to perceive time and chronology and with a number of items that would represent the scope of this subject. Thus, it was thought that it would contribute both to the relevant literature and to more comprehensive studies on time and chronology skills.

This study was structured in accordance with the survey model. To form the study group of the research, a total of 514 secondary school students from the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels who were continuing their education in a public school located in Uşak city center in the 2nd semester of the 2022-2023 academic year were selected through random sampling and included in the study. In line with the literature reviewed, it was understood that the critical facts in gaining the perception of time and chronology skill in the 2005 social studies curriculum consisted of the sub-skills of "using time expressions correctly, making chronological order, making sense of the data in the timeline, creating a timeline, gaining calendar knowledge and distinguishing times". Based on these sub-skills and the literature, a pool of 32 items based on the dimensions of "Interpreting Time", "Chronological Classification", "Chronological Sorting", "Chronological Comparison" and "Chronological Impact" was created. The items in the candidate scale were prepared in a 4-point Likert scale consisting of (4) "Strongly Agree", (3) "Agree", (2) "Disagree" and (1) "Strongly Disagree". There is no reverse item among the items in the candidate scale. In other words, it can be interpreted that the student who gets 1 point from the scale has a low perception of time and chronology and the student who gets 4 points has a high perception of time and chronology. SPSS and AMOS programs were used to analyze the data

obtained within the scope of the study. The 506 data collected were divided into two for analysis and EFA was conducted with 255 of them and CFA was conducted with 251 of them.

As a result of EFA, a structure consisting of 5 factors and 21 items was obtained. It was determined that the factor loadings of the structure, which explained 50.79% of the total variance, varied between .76 and .45. According to Kline (2011), in multi-factor structures, it is acceptable to have a variance explained over 41% and factor loadings over .40. Therefore, it can be interpreted that the validity level of the scale is high (Hair et al., 1998). In the reliability analysis conducted for the internal consistency of the scale, Cronbach's Alpha values were examined. As a result, Cronbach's Alpha values were calculated as .72 for the "Interpreting Time" factor, .68 for "Chronological Classification", .65 for Chronological Sorting, .63 for Chronological Comparison, .61 for "Chronological Impact" and .87 for the overall scale. From this point of view, it can be said that the scale has a good level of reliability for the first factor "Interpreting Time" and an acceptable level of reliability for the other four factors within the scope of the reliability value criteria expressed by George and Mallery (2010). On the other hand, the Cronbach's Alpha coefficient calculated for the entire scale can be interpreted as having a "good level" of reliability.

As a result of the correlation analysis performed to determine the relationships between the items in order to determine the level of the scale's ability to serve the specified purpose, it was determined that the correlation values of the items varied between .35 and .57. The fact that the aforementioned values are higher than .30 indicates that the item in the scale contributes significantly to the purpose it wants to measure (DeVellis, 2012; Henson and Roberts, 2006).

It was understood that the scale structure met the assumptions necessary for verifying the structure through CFA and revealing the relationships, and CFA was performed. In this context, first of all, the fact that the Chi-Square/df value is 2 or less and the significance level is $p < .05$ indicates that the scale model and the data are perfectly compatible and the factors differ significantly from each other ($X^2=323.104$; $df=178$ [$X^2/df=1.815$]; $p < .05$). In addition, when the fit indices of the model were examined, RMSEA=.06, SRMR=.06, IFI=.90, CFI=.90, GFI=.89 and AGFI=.86 were found. From this point of view, it shows that the model is validated by the data in line with the criteria stated by (Bryne, 2011; Kline, 2011) and that the model and the data set are compatible at an "acceptable" level.

In this study, the Perception of Time and Chronology Scale consisting of 5 factors and 21 items whose validity and reliability were tested was created. The scale, which has an estimated response time of 10-12 minutes, is suitable for secondary school students. As a result, it was revealed that the Perception of Time and Chronology Scale, whose analysis studies were completed, is a valid and reliable measurement tool to determine the level of perception of this skill by secondary school students.

This study was conducted in accordance with the levels of secondary school students. Therefore, it is recommended to conduct scale studies on time and chronology perception skills at different levels of education.

Ekler

Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmada zaman ve kronolojiyi algılama becerinizi belirleyebilmek amacıyla değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Lütfen ölçekteki maddeleri dikkatlice okuyup tercihinizi (X) ile işaretleyiniz ve maddelerin her biri için **birer adet** işaretleme yapınız.

Bu ölçek bir sınav değildir ve **not verilmeyecektir**.

Verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalıp kimseyle **paylaşılmayacaktır**. Bu yüzden içinizden geldiği gibi yanıtlamanız oldukça önemlidir. Teşekkür ederim.

Cinsiyet: [] Kız [] Erkek

Sınıf Düzeyi: [] 5. Sınıf [] 6. Sınıf [] 7. Sınıf [] 8. Sınıf

Anne-Baba Eğitim Durumu:

Anne: [] Okur-yazar değil [] İlkokul [] Ortaokul [] Lise [] Üniversite

Baba: [] Okur-yazar değil [] İlkokul [] Ortaokul [] Lise [] Üniversite

Faktörler	Madde No	Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Ölçeği*	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Zamanı yorumlama	1.	Kullandığım teknolojik ürünlerin zaman içindeki değişimlerini fark ederim.				
	2.	İlk çağ uygarlıklarının (Hititler, Lidyalılar, vs.) icat etmiş oldukları ürünlerin günümüze etkilerini bilirim.				
	3.	Sosyal rollerin zamanla değişime uğrayabileceğinin farkındayım.				
	4.	Türkiye Cumhuriyeti'nin özgürlüğünü kazanmak için verdiği mücadele süreci hakkında fikirlerim vardır.				
	5.	Teknolojik icatların tarih boyunca oluşan bilgi birikiminin sonucunda olduğunu bilirim.				
	6.	Bir bölgede görülen iklimin insan hayatında ne gibi değişimlere yol açabileceği hakkında fikirlerim vardır.				
Kronolojik sınıflama	7.	Çevremdeki doğal afetlerin oluşum sebeplerini açıklayabilirim.				
	8.	Doğal afetlerin (sel, heyelan, deprem) meydana gelmesine neden olan durumları açıklayabilirim.				
	9.	Aileme ait dokümanlara (mektup, eşya, fotoğraf, vs.) bakarak soyağacı oluşturabilirim.				

Kronolojik sıralama	10.	Türkiye'nin komşuları ile zaman içerisindeki ilişkilerinin seyrini açıklayabilirim.				
	11.	Cumhuriyet döneminde modernleşme kapsamında oluşturulan kurumların değişimini açıklayabilirim.				
	12.	Pusula, harita, vs. gibi unsurların insan hayatında ne gibi değişimlere yol açtığını bilirim.				
	13.	Toplumsal ihtiyaçların zaman içerisinde değişim göstermesinin sebeplerini açıklayabilirim.				
Kronolojik kıyaslama	14.	Geçmişle kıyaslayarak günümüzde üretimin nasıl yapıldığını söyleyebilirim.				
	15.	Geçmişten günümüze insan yerleşmesi üzerinde etkili olan faktörleri bilirim.				
	16.	Sivil toplum kuruluşlarının geçmişten günümüze toplumda nasıl bir role sahip olduklarını bilirim.				
	17.	Kırsal kesimde (köy, kasaba, vs.) bulunan nüfusun geçmişten günümüze azalma sebepleri hakkında fikirlerim vardır.				
Kronolojik etki	18.	Teknolojinin günümüze kadar insan üzerinde yarattığı etkilerini bilir gelecekte ne gibi etkileri olabileceği hakkında yorum yapabilirim.				
	19.	Zararlı kimyasalların doğal unsurlar üzerindeki etkilerini örneklendirebilirim.				
	20.	Bulduğumuz yerde geçmişte yaşamış insanlar ile kendi yaşantım arasında ne gibi değişimler olduğunu fark ederim.				
	21.	Hayatımdaki önemli olayları oluş sırasına göre sıralayabilirim.				

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 23.05.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-665002 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Araştırmacıların Notu

Bu araştırma kapsamında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış "Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi Ölçeği" uygun şekilde atıf verilmek şartıyla yazarlardan izin almadan kullanılabilir.


İlkokul Eğitiminde Dijital Vatandaşlıkla İlgili Yapılan Çalışmaların Meta Sentez Yoluyla İncelenmesi*

Investigation of Studies on Digital Citizenship in Primary Education through Meta Synthesis

Münevvere Bozkurt, Sibel Yazıcı

Yazar Bilgileri

Münevvere Bozkurt 
Öğretmen, MEB,
mbozkurt0603@gmail.com

Sibel Yazıcı 
Doç. Dr., Afyon Kocatepe
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
syazici@aku.edu.tr

ÖZ

Çalışmanın temel amacı, ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili son on yılda yapılan nitel çalışmaların incelenerek güçlü yönlerinin ve sınırlılıklarının belirlenmesidir. Bu kapsamda ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili 14 makale, 6 lisansüstü tez olmak üzere toplam 20 çalışmadan elde edilen veriler meta-sentez ile değerlendirilmiştir. Çalışmalar dâhil etme kriterleri çerçevesinde; YÖK, ULAKBİM, Google Scholar, ERIC ve SSCI veri tabanlarından dijital vatandaşlık ile ilgili kavramlar kullanılarak tam metnine ulaşılan, Türkçe yayınlanmış çalışmalar arasından belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ile ilgili araştırma sayılarının 2018 öğretim ders program değişikliği sonrasında artış kaydettiği, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarının daha fazla değerlendirildiği, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarıyla görüşme yöntemi kullanılarak çalışmaların yapıldığı fakat ilkökul öğrencileriyle yapılan çalışma sayısının sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda en çok amaçsal örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanıldığı, veri analiz yöntemlerinden içerik analizinin daha fazla tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. İncelenen çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde; Türkiye’de ilkökul programlarının dijital vatandaşlık ve alt boyutları yönünden düzensiz dağılım gösterdiği ve yeterli düzeyde olmadığı, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ve alt boyutları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespitler arasındadır. Dijital vatandaşlığa ait içeriğin ilkökul programlarında düzenlenmesi ve sınıf öğretmenleri başta olmak üzere konuyla ilişkili olanlara eğitimler verilmesi öneriler arasındadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
İlkokul
Dijital vatandaşlık
Meta sentez

Keywords
Primary school
Digital citizenship
Meta synthesis

Makale Geçmişi
Geliş: 22.09.2023
Kabul: 29.12.2023

ABSTRACT

The main purpose of the study is to examine the qualitative studies on digital citizenship in primary school education in recent years. In this research, a total of 20 studies, including 14 articles and 6 theses on digital citizenship in primary school education, were examined in accordance with the determined criteria. It is aimed to present the data obtained from these studies with the meta-synthesis method. Within the framework of the inclusion criteria, concepts related to digital citizenship from YÖK, ULAKBİM, Google Scholar, ERIC and SSCI databases were determined among full-text accessed and Turkish-published studies. According to the findings obtained, the number of studies increased after the 2018 Curriculum change accordingly, it was determined that the social studies curriculum and textbooks were evaluated more. Among the most used sample selection types, purposive sampling and convenience sampling for sampling, document analysis as a data collection tool, and content analysis as a data analysis method were preferred. When the results of the studies examined were evaluated, it was concluded that the primary school curricula had an uneven distribution in terms of digital citizenship and its sub-dimensions and were not at a sufficient level, that the majority of classroom teachers and teacher candidates did not have enough information about digital citizenship.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Bozkurt, M. & Yazıcı, S. (2024). İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların meta sentez yoluyla incelenmesi. *TEBD*, 22(1), 114-135. <https://doi.org/10.37217/tebd.1365048>

Giriş

Bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sadece bilişim dünyasında değil; sosyal, kültürel ve ekonomik hayatta da pek çok değişikliği beraberinde getirmiş (Karaduman, 2011) sağlık, ticaret, tekstil ve sanayi gibi alanları etkilemiş ve bu alanlarda görev yapan elemanları yetiştirmek için var olan eğitim sisteminde değişiklikler meydana gelmiştir (Prensky, 2016). Bilgi iletişim teknolojilerini etkili hale getiren internetin varlığı, vatandaşlık anlayışında da değişiklikler oluşturmaya başlamış ve dijital vatandaşlık kavramı alanyazındaki yerini almıştır (Karaduman, 2011). Bu noktada dijital vatandaşlık; hem teknolojiyi etkin ve bilinçli kullanmak hem de sanal ortamda etik kurallar dâhilinde karşılaşılabilecek tehlikelerin farkında olarak hareket etmek anlamındadır (Prensky, 2016).

Hızla gelişmekte olan dijital dünyada okul çağındaki çocukların teknolojiyi etkin ve bilinçli kullanan bir toplum üyesine dönüşmeleri için dijital vatandaşlık eğitimi almaları gereklidir. Özellikle büyüme çağındaki çocukların sanal ortamlarda kötü davranış, içerik ve kişilerden korunmaları için eleştirel düşünmeyi ve fikir haklarına saygı göstermeyi bu süreçte öğrenmeleri beklenmektedir (Bennett, Wells ve Rank, 2009). Toplumun temelini oluşturan çocukların bilgi ve becerilere internet aracılığı ile erken yaşlardan itibaren ulaşmaları, dünyanın daha yaşanabilir bir yer olabilmesi için etkin ve bilinçli dijital vatandaşlara dönüşmelerini zorunlu hale getirmiştir (Prensky, 2016). Bu açıdan ilkökul eğitimi her öğrencinin bireysel gelişim sürecine ve düzeyine uygun olacak şekilde öz disiplin ve öz güven sahibi, günlük hayatta kullanması gereken temel sayısal, sözel, sosyal ve bilimsel akıl yürütme becerilerini kazanmış aktif ve etkin bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 3). Bilinçli vatandaşlardan oluşan bir toplum oluşturma yolu erken yaşta dijital vatandaşlıkla ilgili kaliteli bir eğitimin verilmesinden geçmektedir (Bakır, 2016). İlkokul çağındaki çocukların interneti ve diğer dijital araçları sıkça kullanmaları nedeniyle bu süreçte verilecek eğitim, dijital vatandaşlık konusunda örnek davranışlar sergilemelerine yardımcı olacaktır (Şen, 2022). Dijital vatandaşlık eğitimi çevrim içi dünyada doğru davranışları sergilemek, dijital etik değerleri anlamak, kişisel bilgi güvenliği, siber zorbalık, çevrim içi söylem ve diğer dijital konularda bilinçli ve etik davranmaya katkı sağlayacaktır (Öncül, 2020).

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların genel çerçevesini belirlemek üzere inceleme çalışmaları, içinde bulunulan durumun tespiti açısından önemlidir. Dijital vatandaşlıkla ilgili inceleme çalışmaları değerlendirildiğinde: lisansüstü düzeyde (Sarı ve Taşer, 2018), eğitim alanında (Öztürk, 2021; Sevigen ve Yılar, 2022; Yeşiltaş ve Gez-Çinpolat, 2022), dijital okuryazarlık becerisini ele alan (Özkaya ve Erat, 2022) çalışmalara rastlanılmaktadır. İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık konusunu ele alan bir inceleme çalışmasına rastlanılmamıştır. Oysa inceleme çalışmaları daha önceden bilinen veya fark edilmemiş problemlerin nasıl ele alındığını,

probleme ilişkin doğal olguların gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesine yönelik öznel-yorumlayıcı sürecin nasıl ifade edildiğini belirleyen araştırmalardır (Seale, 1999'dan aktaran Baltacı, 2019). Özellikle nitel çalışmaları ele alan bir inceleme çalışması; kavramın nasıl anlamlandırıldığı ve algılandığını belirlemenin yanında araştırma eğilimlerini ortaya koyacaktır. Özel durumları tüm gerçekliğiyle yansıtan nitel çalışmalar, ulaştıkları sonuçlarla kuramların üretilmesini kolaylaştırmakta, sonuçları itibarıyla uygulanabilirliği arttırmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Dahası Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlık konusunda yapılan nitel çalışmaların çeşitliliği, benzerliği ve farklılığın değerlendirilmesi yeni araştırmalara yol göstericilik sağlayacak ve içinde bulunulan durumun tespit edilmesine katkıda bulunacaktır. Tüm bu noktalardan hareketle çalışmanın temel amacı, ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili nitel çalışmaların incelenmesi, güçlü yönlerinin ve sınırlılıklarının belirlenerek ortaya konulması, yorumlanması ve değerlendirilmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların türlerine göre dağılımları nasıldır?
2. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların konu içeriklerine göre dağılımları nasıldır?
3. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan tez çalışmalarının yayın yerlerine göre dağılımları nasıldır?
4. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubu/örneklem kitlesine göre dağılımları nasıldır?
5. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubu/örneklem seçim türüne göre dağılımları nasıldır?
6. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubu/örneklem sayılarına göre dağılımları nasıldır?
7. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
8. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
9. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları nelerdir?
10. Türkiye'de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, araştırma problemleri çerçevesinde meta etnografi ile desenlenmiş meta sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta etnografi, temelinde tümevarımcı yapısı olan ve betimsel çalışmalarda kullanılan nitel bir araştırma desendir (Gough, Thomas ve Oliver, 2012; Hannes ve Macaitis, 2012). Aynı zamanda nitel araştırma yöntemleri kullanılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlardaki konu ve kavramları daha koordine bir şekilde anlaşılır hale getiren bir sentezleme sürecidir (Britten vd., 2002). Meta-sentez yöntemi ise belirli konuda ya da belirli bir alanda yapılmış nitel çalışmaların bulgularının derinlemesine incelenerek, benzerliklerini ve farklılıklarını tespit eden, daha geniş kapsamlı yorumlar ve sonuçlara ulaşan bir araştırma yöntemidir (Polat ve Ay, 2016). Çalışmada meta sentez yöntemi ile ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlık konusunda yapılan çalışmalar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Belirli kriterlere göre seçilen araştırmalar, problemler çerçevesinde sentezlenerek bütüncül bir yoruma ulaşılmaya çalışılmıştır (Zimmer, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2012-2022 yıl aralığını kapsamaktadır. Çalışma grubunu YÖK Ulusal Tez Veri Tabanı'ndaki ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan altı tez ve ULAKBİM, Google Scholar, ERIC ve SSCI veri tabanlarında bulunan 14 makale oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaların dâhil edilme kriterlerini karşılayan toplamda 20 çalışma meta-sentez yöntemiyle incelenmiştir. Her çalışma yayın yılı dikkate alınarak sıralanmış ve araştırma türüne göre kodlanmıştır (YL1..., M1..., DT1....). Çalışma kriterlerine uygun 20 adet araştırma Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Araştırmalar

Kod	Yıl	Çalışma Yazarı/Yazarları	Çalışmanın Adı
YL1	2016	Eda Bakır	Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi
M1	2016	Yücel Öksüz Elif Güven Demir Âdem İci	Öğretmenlerin dijital okuryazarlık kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi
M2	2016	Erhan Görmez	Öğretmen adaylarının "dijital vatandaşlık ve alt boyutları" hakkındaki görüşleri (Bir durum çalışması)
M3	2017	Erhan Görmez	İlkökul Sosyal Bilgiler Programı'nın dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından yeterliliği
M4	2017	Erhan Görmez	Öğretmenlerin "dijital vatandaşlık ve alt boyutları" hakkındaki düzeyleri (Van ili örneği)
M5	2018	Saim Turan Emine Karasu-Avcı	2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi
M6	2018	Ahmet Yamaç	Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları
M7	2018	Erol Duran Nesime Ertan Özen	Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık
YL2	2019	Nilgün Altun	Temel Eğitim Programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi

M8	2019	Tolga Kara Emin Atasoy	Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi
M9	2020	Ömer Faruk Abide Yücel Gelişli	Sosyal Bilgiler ders kitaplarının ve öğretim programlarının çocukların güvenli internet kullanımları açısından incelenmesi
YL3	2020	Murat Korkmaz	Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi
DT1	2020	Bilal Öncül	İlkokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarının akran öğretimiyle geliştirilmesi
M10	2021	Nilgün Altun Gülgün Bangir Alpan	Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık
M11	2021	Mücahit Öztürk	Dijital vatandaşlık araştırmalarının incelenmesi: Kavramsal ve yönetsel eğilimler
M12	2022	Erkan Yeşiltaş Aslıhan Gez Çınpolat	Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz
M13	2022	Yakup Özkaya Veysel Erat	Türkiye’de dijital okuryazarlık çalışmaları: Literatüre dayalı nitel bir araştırma
M14	2022	Büşra Sarıgöl	2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğinin incelenmesi
DT2	2022	Fatih Küslü	Öğretmenlerin eleştirel dijital okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
YL4	2022	Fatma Gül Şen	İlkokul öğrencilerine yönelik dijital vatandaşlık tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Veri Toplama Aracı

Meta-sentez yöntemiyle yürütülen çalışmalarda veriler, birincil araştırma raporlarından elde edilmektedir. Çalışmanın veri toplama süreci şu şekildedir:

Adım 1. Araştırma konusu ve sorularının belirlenmesi.

Adım 2. Çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimelerin seçilmesi.

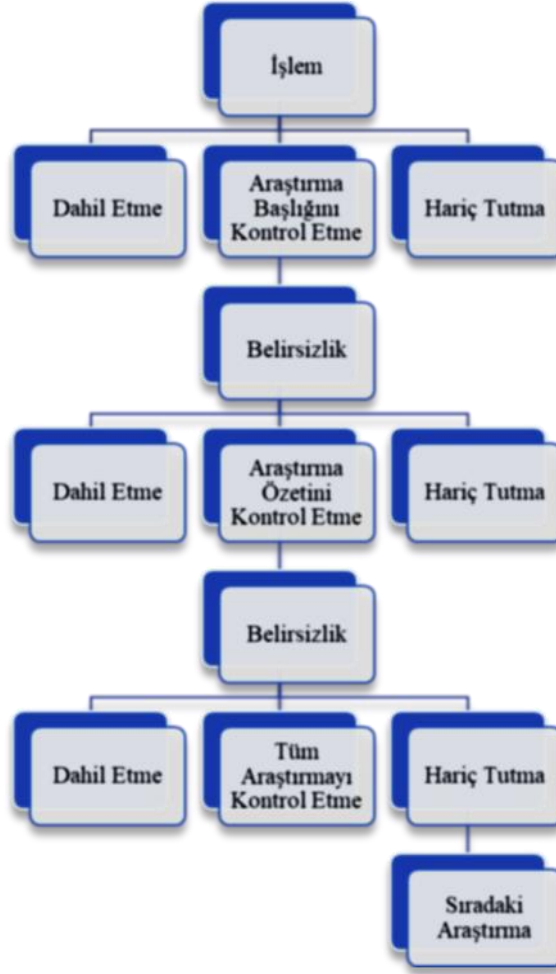
Dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin olarak; dijital vatandaş, dijital vatandaşlık, dijital yerli, dijital göçmen, dijital etik, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital erişim, dijital ticaret, dijital hak ve sorumluluklar, dijital hukuk / dijital kanun, dijital gizlilik ve güvenlik ve dijital sağlık şeklinde belirlenmiştir. Anahtar kelimelerle YÖK veri tabanı, ULAKBİM, Google Scholar, ERIC ve SSCI veri tabanları taranmış, 4879 makale, 82 yüksek lisans tezi ve 20 doktora tezine ulaşılmıştır.

Adım 3. Değerlendirmeye alınacak çalışmalar için dâhil etme kriterlerinin oluşturulması. Araştırmanın dâhil etme kriterleri şunlardır:

- Araştırmanın konu başlığının, amaç ve problem durumunun dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilişkili olması,
- Araştırmanın problem durumu, amaç ve alt amaçları ile çalışma grubunun sınıf öğretmenliği ve ilkökul eğitimiyle ilişkili olması,
- Araştırmaların nitel ve karma yöntemle ele alınmış olması,
- Aynı isimle hem tez hem de makale olarak yayınlanan çalışmalardan tezin araştırma kapsamına alınması,

- Araştırmada problem durumu, amaç ve alt amaçlar, yöntem, örnekleme durumu (yöntem, sayı, tür), veri toplama teknikleri, veri analizi, bulgular, sonuç ve önerilerin açıkça ifade edilmiş olması.
- Araştırmaların Türkçe yayınlar ve tam metin olması.

Dâhil etme kriterlerine uygun olan çalışmalar Sözer'in (2015) "Araştırma Dâhil Etme İşlem Basamakları" dikkate alınarak belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Dâhil etme işlem basamakları

Adım 4. Kaynakların sağlanması, gözden geçirilmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesi. Kaynaklar dâhil edilme kriterleri çerçevesinde belirlenmiş ve gözden geçirilmiş, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için öncelikle ulaşıldığı veri tabanının ismini taşıyan dosyalara aktararak kimliklendirilmiş, her bir veri tabanı dosyası çalışmaların yayınlandığı yıl dikkate alınarak tasniflenerek araştırma künyeleri oluşturulmuştur.

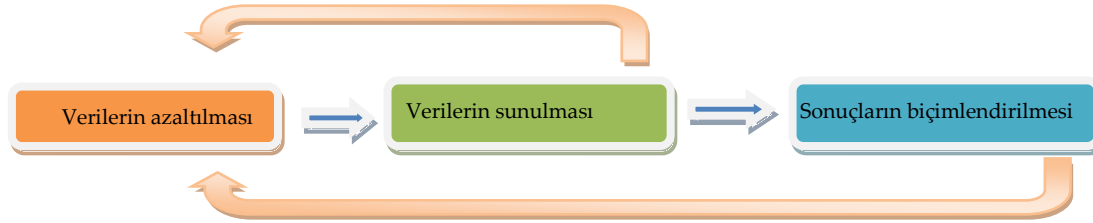
Adım 5. Seçilen çalışmaların çözümlenmesi. Çalışmalar kodlanmış, kodlamalara bağlı olarak ortak temalar ve bu temalara ait alt temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken, uzman görüşüne başvurulmuştur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmada Miles ve Huberman (1994) nitel veri analizi modelinden yararlanılmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Miles-Huberman veri analiz modeli

Şekil 2’de Miles ve Huberman’ın analiz modelinin aşamaları bulunmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu aşamalar çalışmada şu şekilde kullanılmıştır:

Verilerin azaltılması; analizin ilk aşamasında, verilerin gruplandırılması ve özetlerinin çıkarılması gerçekleştirilmiştir.

Verilerin sunulması; veri sunumu, analizin doğru bir şekilde ilerlemesini sağladığından daha ileri düzeydeki analizleri gerçekleştirmek için tablo, grafik, şema gibi şablonlar oluşturulmuştur.

Sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanması; bu aşamada veriler kümelenecek temalar oluşturulmuş ardından verilere tekrar dönülerek, veri kodlarının doğruluğu kontrol edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında, çalışmanın amacında yer alan soruların sıralaması temel alınmıştır.

Türkiye’de ilköğretimde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların araştırma türlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Türlerinin Dağılımı

Çalışma Türü	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Toplam
Makale	M 1	M 3	M 5	M 8	M 9	M 10	M 12	14
	M 2	M 4	M 6			M 11	M 13	
			M 7			M 14		
Yüksek Lisans Tezi	YL1			YL2	YL3		YL 4	4
Doktora Tezi						DT1	DT2	2
Toplam	3	2	3	2	2	3	5	20

Tablo 2’deki veriler doğrultusunda yayınlanmış çalışmaların mevcut dağılımları incelendiğinde dijital vatandaşlıkla ilgili ilköğretimde gerek makale gerekse tez çalışmaları ile

ilgili 20 nitel çalışmanın ilk olarak 2016 yılında yayınlanmaya başlandığı ortaya çıkmaktadır. 14 makale arasında en fazla çalışma 2018 ve 2022 yıllarında (3 adet) yapılmış, bunu sırasıyla 2016 (2 adet), 2017 (2 adet) ve 2021 (2 adet) yılları takip etmiştir. Dört yüksek lisans tezi 2016, 2019, 2020 ve 2022 yıllarında yapılmıştır. İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili doktora düzeyinde nitel araştırmanın kullanıldığı tez çalışma sayısı 2 olup, 2021 ve 2022 yıllarında yapılmıştır. Tüm veriler ışığında en çok çalışmanın yayınlandığı yıl 2022 (5 adet) yılıdır.

Türkiye’de ilkokul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların konu içeriklerine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların Konu İçeriklerinin Dağılımı

<i>Konu İçerikleri</i>	<i>2016</i>	<i>2017</i>	<i>2018</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>Toplam</i>
Dijital vatandaşlık durumları	YL1	M3 M4						3
Literatür inceleme						M11	M12 M13	3
Sosyal bilgiler öğretim programı			M5	M8			M14	3
Dijital okuryazarlık			M7		YL3			2
Temel eğitim programları				YL2		M10		2
Dijital okuryazarlık algısı			M 6					1
Dijital okuryazarlık becerisi							DT2	1
Dijital okuryazarlık kavramı	M1							1
Dijital vatandaşlığa dair görüşler	M2							1
Dijital vatandaşlık farkındalığı						DT1		1
Dijital vatandaşlık ölçek geliştirme							YL4	1
Sosyal Bilgiler eğitimi ders kitapları					M9			1
Temel eğitim ders kitapları				YL2				1
Toplam	3	2	3	3	2	3	5	21

Tablo 3’teki veriler doğrultusunda yayınlanmış çalışmaların konu içeriklerinin mevcut dağılımları incelendiğinde: dijital vatandaşlık durumlarının tespitine (3 adet), dijital okuryazarlığa ilişkin olgu, algı ve beceriye, literatür incelemeye (3 adet), sosyal bilgiler öğretim programına (3 adet) ilişkin çalışmaların ağırlık taşıdığı görülmektedir. Bunu temel eğitim programlarında dijital vatandaşlıkla (2 adet) ilgili çalışmalar takip etmektedir.

Türkiye’de ilkokul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan tez çalışmalarının yayın yerlerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Tez Çalışmalarının Yayın Yerlerinin Dağılımı

<i>Yayın Yeri</i>	<i>2016</i>	<i>2019</i>	<i>2020</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>Toplam</i>
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	YL1	YL2	YL3	DT1	DT 2	5
Sosyal Bilimler Enstitüsü					YL4	1
Toplam	1	1	1	1	2	6

Tablo 4’teki veriler doğrultusunda tez çalışmalarının enstitülere göre dağılımları incelendiğinde: 6 tez çalışmasından beşinin eğitim bilimleri enstitüsünde, birinin ise sosyal bilimler enstitüsünde yayınlandığı tespit edilmiştir. Eğitim bilimleri enstitüsünde yayınlanan tezlerin 2016,

2019, 2020, 2021 ve 2022 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Sosyal bilimler enstitüsünde yayınlanan tez çalışması ise 2022 (1 adet) yılına aittir.

Türkiye’de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubu/örneklem kitlesine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışmaların Çalışma Grubu/Örneklem Kitlesinin Dağılımı

<i>Çalışma grubu</i>	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	<i>Toplam</i>
Sınıf öğretmeni	M 1	M 4			YL3		DT 2	4
Sınıf öğretmeni adayları	YL1		M6					3
	M 2							
Ders kitabı (Sosyal Bilgiler, Türkçe)			M7	YL2	M9			4
			M8					
Doküman inceleme						M11	M12	3
							M13	
2018 İlkokul Öğretim Programı (Sosyal Bilgiler ve Türkçe)		M3	M7	YL2	M9	M10		7
			M5	M 8				
İlkokul öğrencileri						DT1	YL4	2
İlkokul çalışma kitabı (Türkçe)			M7					1
<i>Toplam</i>	3	2	5	4	3	3	4	24

Tablo 5’teki veriler doğrultusunda araştırmaların çalışma grubu/örneklem kitlesinin mevcut dağılımları incelendiğinde 2018 İlkokul Türkçe ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (7 adet), sınıf öğretmenleri (4 adet) ile ilgili araştırmaların ağırlık oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Bunu Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitapları (4 adet), sınıf öğretmeni adayları (3 adet) ve doküman incelemeleri (3 adet), ilkökul öğrencileri (2 adet) ile İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na (2 adet) yönelik yapılan çalışmaların takip ettiği görülmektedir.

Türkiye’de ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubu/örneklem seçim türüne ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışmaların Çalışma Grubu/Örneklem Seçim Türlerinin Dağılımı

<i>Örneklem Türü</i>	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	<i>Toplam</i>
Diğer		M3	M5	M8	M9	M 11	M12	9
			M6				M13	
			M7					
Amaçsal örnekleme (Maksimum çeşitlilik...)	M1	M4		YL2		DT 1	M14	7
						M 10	YL4	
Kolay ulaşılabilir durum örnekleme	M 2							
	YL1				YL3		DT2	4
<i>Toplam</i>	3	2	3	2	2	3	5	20

Tablo 6’daki veriler doğrultusunda yayınlanmış çalışmaların çalışma grubu/örneklem seçim türlerinin mevcut dağılımları incelendiğinde ağırlıklı olarak makalelerde çalışma grubu/örneklem seçim türünün belirtilmemiş olduğu (9 adet) görülmektedir. Bununla birlikte amaçsal örnekleme (7 adet) ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin (4 adet) çalışmalarda tercih edildiği tespit edilmiştir.

Türkiye’de ilkokul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların çalışma grubu/örneklem sayılarına ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışmaların Çalışma Grubu/Örneklem Sayılarının Dağılımı

Örneklem Sayıları	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Toplam
1-50	M1 YL1	M3	M5 M6 M7	M8 YL2	M9 YL3	M10 DT1	M14 YL4 DT2	15
51-100	M2	M4					M13	3
101-150						M11		1
151-200							M12	1
Toplam	3	2	3	2	2	3	5	20

Tablo 7’deki veriler doğrultusunda yayınlanmış çalışmaların çalışma grubu/örneklem sayılarının mevcut dağılımları incelendiğinde 1-50 örneklem sayı aralığının (15 adet) ağırlıklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunu 51-100 aralığının (3 adet) takip ettiği gözlemlenmektedir.

Türkiye’de ilkokul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çalışmaların Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Toplam
Doküman		M3	M5 M6 M7	YL2 M8	M9	M10 M11	M12 M13 M14	12
Görüşme formu	YL1 M2	M4			YL3	DT1	DT2 YL4	7
Gözlem	YL1					DT1		2
Araştırmacı günlüğü						DT1		1
Metafor formu	M1							1
Öğrenci ürünleri						DT1		1
Toplam	4	2	3	2	2	6	5	24

Tablo 8’deki veriler doğrultusunda, yayınlanmış çalışmaların veri toplama araçlarının mevcut dağılımları incelendiğinde çalışmalarda ağırlıklı olarak dokümanlar (12 adet) ve görüşme formu (7 adet) kullanılmış, bunları gözlem (2 adet) takip etmiştir. Bunların dışında araştırmacı günlükleri (1 adet), metafor formu (1 adet) ve öğrenci ürünleri (1 adet) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Türkiye’de dijital vatandaşlıkla ilgili ilkokul eğitiminde yapılan çalışmaların veri analiz yöntemlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Çalışmaların Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımı

Veri Analiz Yöntemleri	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Toplam
İçerik analizi	M1 M2	M3 M4	M5 M7	M8 YL2	M9	M11 DT1	M13 M14 YL4	14
Betimsel analiz	YL1		M6 M7		YL3	M10	M13 DT2	7
Bibliyometrik analiz							M12	1
Toplam	3	2	4	2	2	3	6	22

Tablo 9'daki veriler doğrultusunda, yayınlanmış çalışmaların veri analiz yöntemlerinin mevcut dağılımları incelendiğinde en fazla içerik analizi (14 adet) ile betimsel analizin (7 adet) kullanıldığı bibliyometrik analizinde (bir adet) tercihler arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Türkiye'de ilkököl eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgular değerlendirilmiş program, bilgi düzeyi ve tutum olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır.

İlkököl öğretim programlarında dijital vatandaşlık alt boyutlarından dijital okuryazarlık becerisi incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkili kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir (YL2, M10). Dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkili en çok kazanımın Sosyal Bilgiler ve Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (YL2, M10) yer aldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Program kazanımlarının, dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin yeterli kazanım içeriğine sahip olmadığı (M3, M8) ve dağılımının düzensiz olduğu (M8) elde edilen sonuçlar arasındadır. Programın öğrenme alanları açısından eşit dağılım göstermediği tespit edilmiştir (M14), İlkököl ders kitapları incelendiğinde Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki konu içeriklerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına yer verildiği (M8) belirlenmiştir. Alt boyut açısından en fazla analiz birimi kelime sayısının dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili olduğu ve en fazla Sosyal Bilgiler ders kitabında yer aldığı, Matematik ders kitaplarında ise rastlanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (YL2).

Dijital vatandaşlık bilgisine yönelik olarak sınıf öğretmenleri (YL1) ve sınıf öğretmeni adayları ile ilgili çalışmalar yapılmış, (M2), dijital vatandaşlık ve alt boyutları ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olunamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dijital vatandaşlık tutumuna yönelik olarak ilkököl öğrencileri ile çalışmalar yapılmıştır (YL4) Elde edilen sonuçlar ilkököl öğrencilerinin konuya ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. İlkököl öğrencilerinin olumlu tutum elde etmelerinde derslerde etkinliklere yer verilmesi ve sürecin akran öğretimiyle gerçekleştirilmesinin etkili olacağı tespit edilmiştir (DT1).

İlkököl eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan çalışmaların önerilerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; dijital okuryazarlık becerisine, sosyal bilgiler ders programına ve ders kitaplarına, hizmet içi eğitimlere, etkinliklere, çalışma gruplarına ilişkin kategoriler ortaya çıkmıştır.

Dijital okuryazarlık becerisine yönelik öneriler değerlendirildiğinde ilkököl programlarının tüm sınıf seviyelerinde gittikçe genişleyen ve derinleşen bir şekilde kazanımlara yer vermesi (YL2) önerilmektedir. İlkököl Sosyal bilgiler öğretim programının dijital okuryazarlık becerisi açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi, bu yönde bilimsel çalışmaların artırılması (M14), ayrıca farklı ülkelerin öğretim programlarının incelenmesi (YL2) öneriler arasındadır. Sınıf öğretmenleri, öğrenciler (YL2, M10, M11), veliler (YL2, M10) ve okul yöneticilerinin (M11) dijital okuryazarlık beceri

düzelelerini tespit eden (YL2, M10, M11) ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için gerekli olan koşulları betimleyen çalışmaların yapılması (YL2, M10) belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, dijital okuryazarlık becerisi kazandırmak amacıyla faaliyetler düzenlemeleri ve bu yönde teşvik edilmeleri öneriler arasında yer almıştır. Dijital okuryazarlıkla ilgili yapılan çalışmaların farklı kategori ve daha geniş örneklerle tercih edilerek yapılması, elde edilen sonuçların karşılaştırılması ve farklı değişkenler kullanılması (DT2) öneriler arasındadır. Ayrıca dijital okuryazarlık becerisiyle ilgili çalışmaların sınıf öğretmenleri dışında, farklı branştaki öğretmenlerle, öğrencilerle, ailelerle yapılması (YL3) öneri olarak sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na ve ders kitabına yönelik öneriler değerlendirildiğinde öğrenme alanlarına, dijital vatandaşlık alt boyutlarına ilişkin konuların (M5) ve uygulamaların (M3, M5) eklenmesi belirtilmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık konuları inceleyen araştırmaların yapılması (M5) önerilerdendir. Dijital vatandaşlık eğitiminin ilkökul ders programlarıyla bütünleştirilmesi, uygulamalar ve eğitimlerle farkındalık oluşturulması (YL1) öneriler arasındadır. Öğretim programlarının dijital vatandaşlık eğitimini okul öncesinden lise son sınıfa kadar geliştirecek içeriğe sahip olması gerektiği (YL4) belirtilmiştir.

Hizmet içi eğitimlere yönelik öneriler değerlendirildiğinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin eğitimlerin verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eğitimlerin sınıf öğretmenlerine, branş öğretmenlerine ve okul yöneticilerine verilmesi öneriler arasındadır (YL4). Ayrıca dijital teknolojileri, okuma yazma eğitimiyle bütünleştirmeleri yönünde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler almaları gereklilik olarak belirtilmiştir. Alınan hizmet içi eğitimlerin zümre öğretmenler toplantı kararlarına yansıtılması öneri olarak sunulmuştur (M6).

Etkinliklere yönelik öneriler değerlendirildiğinde sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitim programlarında dijital okuryazarlık becerisine yönelik etkinliklere yer verilmesi (YL2) önerilmektedir.

Çalışma gruplarına yönelik öneriler değerlendirildiğinde ilkökul öğrencilerine ilişkin araştırmaların artırılması (YL4) öneri olarak belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlık ile ilgili çalışmalar meta sentez yöntemiyle incelenmiştir. Bu doğrultuda dijital vatandaşlıkla ilgili ilkökul düzeyinde ilk çalışmanın ortaya çıktığı 2012 yılından 2022 yılına kadar olan araştırmalar çeşitli değişkenler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Çalışmalar dikkate alındığında ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında ilk nitel çalışmanın 2016 yılında ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Yeşiltaş ve Gez-Çinpolat'ın (2022) yaptıkları çalışmada konuya ilişkin nicel araştırmaların 2007 yılından itibaren başladığı tespit edilmiştir. Bu durum dijital vatandaşlıkla ilgili ilkökul düzeyinde nitel çalışmaların sonraki yıllarda önem kazanmaya başladığını göstermektedir. Nicel araştırmaların nitel araştırmalara göre öncelik

kazanmış olması başlangıçta daha genel ve nesnel sonuçlar elde etme isteğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bununla birlikte daha derinlemesine veri elde etmeyi amaçlayan nitel araştırmalara ihtiyaç duyulma nedeninin 2018 öğretim programı değişikliği olduğu konu dağılımları dikkate alındığında görülmektedir. Konu dağılımları değerlendirildiğinde öğretim programları ve ders kitaplarını ele alan araştırmaların 2018 sonrası sayıca artış kaydettiği tespitler arasındadır.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında incelenen lisansüstü çalışmaların eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Eğitim bilimleri enstitülerinde daha fazla çalışma yapılması konunun ilkökul eğitimi ile ilişkilidir. Eğitimle ilgili çalışmaların eğitim enstitülerinin kapsamında bulunması (Buluç, 2012) duruma etki eden faktörler arasında değerlendirilmiştir.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında incelenen araştırmaların çalışma grubu/örneklem dağılımlarına bakıldığında dokümanların ön planda yer aldığı görülmektedir. Özellikle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve ders kitapları ağırlık taşımaktadır (Abide ve Gelişli, 2020; Altun, 2019; Altun ve Alpan, 2021; Aydemir, 2019; Kara ve Atasoy, 2019; Sarıgöl, 2022; Turan ve Karasu-Avcı, 2018). Duruma etki eden faktörler değerlendirildiğinde 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan; yetkinlik, beceri, değer ve öğrenme alanlarının bir kısmının dijital vatandaşlıkla ilişkili olması ağırlık nedenleri arasındadır. Dijital vatandaşlık alt boyutları arasında yer alan dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili analiz birimi kelime sayısı en fazla Sosyal bilgiler ders kitabında yer almaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe dersi öğretim programlarında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına yer verilmesi doküman olarak incelenmesine etki eden faktörlerden biridir. Çalışma grupları arasında sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yer aldığı, bununla birlikte ilkökul öğrencilerine yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum çalışma kapsamının yeterince genişletilemediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında incelenen çalışmaların çalışma grubu/örneklem türleri dağılımına bakıldığında amaçsal ve kolay ulaşılabilir durum örneklemelerinin ön planda yer aldığı görülmektedir. Şahin ve Karakuş (2019) yaptıkları çalışmada, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemleri arasında en fazla amaçsal örneklemenin tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Amaçsal örneklemenin tercih edilmesi, dijital vatandaşlıkla ilgili bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmak istendiğinin bir göstergesidir (Büyüköztürk vd., 2009). Diğer taraftan amaçsal örnekleme yöntemi olarak maksimum çeşitlilik az da olsa tercihlere yansımıştır. Bu durum dijital vatandaşlıkla ilgili araştırmaların farklılıkları, geniş çaplı durumları ve önemli ortak örüntüleri araştırmaya çalıştığı fakat yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği şeklinde değerlendirilmiştir. Örneklem türü belirtilmemiş araştırmaların sayıca fazla olması ise çalışmalarda

hedef evrenin uygun bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığı sorununu beraberinde getirmektedir. Baltacı (2018), örneklem türü belirtilmemiş araştırmaların, evrendeki gerçek durumu ne ölçüde yansıtılabildiği sorununa neden olacağını belirtmektedir.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında ulaşılan çalışmaların örneklem sayı dağılımına bakıldığında 200'e kadar ulaştığı görülmektedir. Bununla birlikte en fazla tercih edilen çalışma grubu aralığının 1-50 arasında olduğu tespit edilmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem sayısı ister bir (N=1), ister elli (N=50) veya yüz (N=100) olsun, ideal bir örneklem büyüklüğü için temel kural, bilgilerin doyuma ulaşmasıyla oluşan tekrarlanma döngüsüdür. Örneklem büyüklüğü, araştırmacının genişlik ve derinlik arasında vereceği taviz ile ilgilidir (Baltacı, 2018). Dolayısıyla ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların genişlik boyutunda 200 kişiye, derinlik boyutunda ise 50 kişiye kadar ulaşabildiği anlaşılmaktadır.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında ulaşılan çalışmalarda en fazla tercih edilen veri toplama aracının doküman inceleme ve görüşme formu olduğu görülmüştür. Doküman inceleme, her araştırmada kullanılabilen ama nitel araştırma çalışmalarında daha da önem kazanan bir yöntemdir (Ocak, 2019). Corbetta'nın (2003) kişisel ve kurumsal doküman sınıflaması dikkate alındığında; dijital vatandaşlık çalışmalarında kurumsal dokümanların ağırlık taşıdığı görülmektedir. Bu durum daha çok değişim ve gelişime yönelik veri toplandığı anlamına gelmektedir (aktaran Kırıl, 2020).

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında incelenen çalışmaların veri analiz yöntemlerinin dağılımına bakıldığında en fazla içerik analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. İçerik analizinin yapılacak araştırmanın amacı doğrultusunda anlamlı bir bütün ortaya koymayı amaçlayan bir analiz yöntemi olması (Boyras ve Tepe, 2019), araştırmalardan daha bütünsel ve derinlemesine sonuçlar elde etmenin hedeflediğini göstermektedir.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında ulaşılan çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde; dijital okuryazarlığın hemen hemen tüm ilkökul ders programlarında yer aldığı tespit edilmiş en çok kazanımın, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Dersi Öğretim Programlarında bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları ile ilişkili kazanımların, dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin yeterli içeriğe sahip olmadığı ve dağılımının düzensiz olduğu çalışmalardan elde edilen sonuçlar arasındadır. Kalaycı ve Baysal (2020), ilkökul ders programlarında yer alan kavramın dengeli bir dağılıma sahip olmadığını belirlemişlerdir.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında ulaşılan çalışmalardan elde edilen bir diğer sonuç dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin, başta sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kavramsal olarak yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları yönündedir. Bu durum dijital

vatandaşlık eğitimi açısından bir yetersizlik olarak değerlendirilmiştir. Yetersizliğe neden olan durumlarla ilgili olarak Seylan (2008) ve Görmez'in (2016, 2017) yaptıkları çalışmalarda, eğitimcilerin teknolojik gelişmeleri yakından takip etmemeleri durumun nedeni olarak tespit edilmiştir. Yamaç'ın (2019) sınıf öğretmenleri adaylarıyla yaptığı çalışmada ise dijital teknolojilerin okuma yazma eğitimine entegre edilmesinin dijital okuryazarlık becerisine katkıda bulunacağı ifade edilmiştir.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında ulaşılan çalışma sonuçları ilkökul öğrencilerinin konuya ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle akran öğretimi yolu ile dijital vatandaşlık etkinlikleri yapılması öğrencilerin algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Türkmenoğlu ve Baştuğ (2017) ile Akay (2011) yaptıkları çalışmalarda, akran öğretimi yönteminin derslerde öğrenme gücünü çeken öğrencilere destek sağladığına dikkat çekmişlerdir.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında ulaşılan çalışmaların önerileri değerlendirildiğinde kavramının ilkökul eğitimindeki tüm öğretim program kazanımlarıyla bütünleştirilmesi hatta okul öncesinden başlanarak tüm öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilmiştir. Karaduman (2011) ile Turan ve Karasu-Avcı (2018) çalışmalarında, dijital vatandaşlığın tüm disiplinlerle ilişkili bir kavram olduğunu ve her eğitim kademesinde ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında ulaşılan çalışmaların önerileri arasında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının sınıf öğretmenleri başta olmak üzere, branş öğretmenleri, veliler ve okul yöneticilerine hizmet içi eğitimler yoluyla verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Gültekin ve Çubukçu'nun da (2008) belirttiği gibi öğretmenler hizmet içi eğitimleri gerek kurumsal gerekse bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak görmektedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim dijital vatandaşlık gibi değişimin meydana geldiği bir konuda gereklilik oluşturmaktadır (Kaya ve Akçadağ, 2022; Özdemir, 2021). Kilci (2019) hizmet içi eğitimlerin ihtiyaçlar dikkate alınarak planlanması gerektiğini belirtmektedir.

İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlık kapsamında ulaşılan çalışmaların önerileri arasında dijital okuryazarlık becerisine sıklıkla vurgu yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık beceri düzeylerini ölçen ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için gerekli koşulları betimleyen çalışmaların yapılması bir gereklilik olarak belirlenmiştir. Çalışılmak istenen gruba uygun dijital okuryazarlık beceri ölçeklerinin geliştirilmesi öneriler arasındadır. Ölçme araçları içerisinde nitel veri toplama araçlarının dikkate alınması daha derinlemesine analizler yapmaya imkân sağlayacaktır. Dijital okuryazarlıkla ilgili önerilerden bir diğeri sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine faaliyetler düzenleyerek beceriyi kazandırmaları yönündedir. Ayrıca çalışmaların daha geniş örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmesi önerilirken

bunun elde edilen sonuçların karşılaştırılmasını sağlayacağı ifade edilmiştir. Dijital okuryazarlıkla ilgili değişkenlerin çeşitlendirilmesi de öneri olarak belirtilmiştir.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde dijital vatandaşlığa yönelik nitel çalışmaların 2018 öğretim programı değişikliği sonrası daha fazla önem kazanmaya başladığını göstermektedir. Çalışma gruplarının öğretmenler dışında ilkökul öğrencilerini daha fazla kapsaması bu yöndeki sınırlılığı ortadan kaldıracaktır. Diğer taraftan nitel çalışmaların sayıca artması daha derinlemesine analizlerin yapılmasına ve konunun çok boyutlu ele alınmasına imkân sağlayacaktır. Dijital vatandaşlık alt boyutlarına ilişkin araştırmaların sayıca azlığı ve sınırlılığı konunun daha geniş boyutlarda ele alınmasını bir gereklilik haline getirmektedir.

Tüm sonuçlar değerlendirildiğinde ilkökul eğitiminde dijital vatandaşlığa yönelik araştırmacılara, eğitimcilere ve programcılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

- Sınıf öğretmenlerine dijital vatandaşlık ve alt boyutlarıyla ilgili hizmet içi eğitimler ve seminerler verilebilir.
- Sınıf öğretmeni adaylarına lisans eğitimlerinde dijital vatandaşlıkla ilgili zorunlu ya da seçmeli dersler veya konuyla ilgili seminerler verilebilir.
- Dijital vatandaşlıkla ilgili nitel çalışmalar sayıca artırılabilir.
- Dijital vatandaşlık eğitimlerine veliler dâhil edilerek çalışmalar daha kapsayıcı hale getirilebilir.
- İlkokul programlarını dijital vatandaşlık açısından inceleyen çalışmaların sayısı arttırılarak dijital vatandaşlık konusuyla ilgili eksiklikler tespit edilebilir. Bu eksikliklerin giderilmesi yönünde planlamalar yapılabilir.
- İlkokul programlarında dijital vatandaşlık konusuyla ilgili kazanım sayısının artırılmasının yanında öğrenme alanlarına eşit ve dengeli bir şekilde dağıtılabilmesi yönünde çalışmalar yapılabilir.
- İlkokul programlarına dijital vatandaşlıkla ilgili içeriklerin yeterli ve dengeli bir şekilde yerleştirilebilmesi için programlar gözden geçirilebilir.
- İlkokul ders kitaplarını dijital vatandaşlık açısından inceleyen çalışma sayısı arttırılarak eksiklerinin tespit edilmesi ve giderilmesi sağlanabilir.
- İlkokul ders kitaplarında dijital vatandaşlıkla ilgili etkinliklere ve metinlere daha fazla yer verilebilir.
- İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili yüksek lisans ve doktora tez çalışma sayısı arttırılabilir.

- Sınıf öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının, ilkokul öğrencilerinin ve velilerin dijital vatandaşlıkla ilgili görüşlerini inceleyen, dijital vatandaşlık algısını, farkındalık düzeyini ve yeterliklerini tespit eden çalışmalar artırılabilir.
- İlkokul eğitiminde dijital vatandaşlıkla ilgili karma yöntem çalışmalarına daha çok ağırlık verilebilir.
- İlkokul eğitimi ile dijital vatandaşlık arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların sayısı artırılabilir.

Kaynaklar

- Abide, Ö. F. & Gelişi, Y. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretim programlarının çocukların güvenli internet kullanımları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 248-269.
- Akay, G. (2011). *Akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusundaki matematik başarılarına ve matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, N. & Alpan, G. B. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 280-294.
- Aydemir, M. (2019). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 15-38.
- Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bennett, W. L., Wells, C. & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105-120. <https://doi/abs/10.1080/13621020902731116>
- Boyras, S. & Tepe, M. (2019). Veri analizi. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 274-316). Ankara: Pegem Akademi.

- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M. & Pill, R. (2002). Using meta ethnography to synthesise qualitative research: A worked example. *Journal of Health Services Research & Policy*, 7(4), 209-215.
- Buluç, B. (2012). Eğitim bilimleri enstitüsünde yaşanan sorunlar ve yeniden yapılandırma ihtiyacı. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8(23), 135-139. <https://docplayer.biz.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(1), 1-9. <https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Görmez, E. (2016). Öğretmen adaylarının “dijital vatandaşlık ve alt boyutları” hakkındaki görüşleri (bir durum çalışması). *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 125-144.
- Görmez, E. (2017). Öğretmenlerin dijital vatandaşlık ve alt boyutları hakkındaki düzeyleri (Van ili örneği). *Akademik Bakış Dergisi*, 60(1), 52-74. <http://www.akademikbakis.org> sayfasından erişilmiştir.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
- Hannes, K. & Macaitis, K. (2012). A move to more systematic and transparent approaches in qualitative evidence synthesis: Update on a review of published papers. *Qualitative Research*, 12(4), 402-442. <https://doi/abs/10.1177/1468794111432992>
- Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129.
- Kara, T. & Atasoy, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 133-154.
- Karaduman, H. (2011). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, N. & Akçadağ, T. (2022). Eğitimde hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(4), 194-206.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

- Kilci, Z. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin dijital vatandaşlığa yönelik görüşleri ve uygulamaları*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ocak, G. (2019). Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama yolları. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 218-268). Ankara: Pegem Akademi.
- Öncül, B. (2020). *İlkokul öğrencilerinin dijital vatandaşlık farkındalıklarının akran öğretimiyle geliştirilmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, L. (2021). Türkiye’de hizmet içi eğitim süreci ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nedenleri ile uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında literatür taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8, 495-523.
- Özkaya, Y. & Erat, Y. (2022). Türkiye’de dijital okuryazarlık çalışmaları: Literatüre dayalı nitel bir araştırma. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 240-256.
- Öztürk, M. (2021). Dijital vatandaşlık araştırmalarının incelenmesi: Kavramsal ve yöntemsel eğilimler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 385-393.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümlenme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Prensky, M. (2016). *Education to better their world: Unleashing the power of 21st-century kids*. New York: Teachers College Press.
- Sarı, İ. & Taşer, S. (2018). Türkiye’de dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1063-1069.
- Sarıgöl, B. (2022). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(1), 8-17.
- Sevigen, M. & Yılar, M. B. (2022). Türkiye’de eğitim alanında yazılan dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 47-70.
- Seylan, S. (2008). *Medya okuryazarlığı ders uygulamalarında dünya üzerinde görülen aksaklıklar*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Sözer, Y. (2015). *Sınıf içi öğrenmeleri destekleyen okul dışı aktif öğrenmeler: Bir meta-sentez çalışması*. (Doktora Tezi). <https://acikerisim.dicle.edu.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, Ç. & Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 180-214). Ankara: Pegem Akademi.

- Şen, F. G. (2022). *İlkokul öğrencilerine yönelik dijital vatandaşlık tutum ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Turan, S. & Karasu-Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Türkmenoğlu, M. & Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğüünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 36-66.
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.
- Yeşiltaş, E. & Gez-Çinpolat, A. (2022). Eğitimde dijital vatandaşlık ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(1), 149-158.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi/abs/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>

Extended Summary

In order for the world to be a more livable place, it is important for children, who are the basis of society, to access knowledge and skills through Internet from an early age in order to become active and conscious digital citizens (Prensky, 2016). The aim of primary school education is to raise active and effective individuals who have self-discipline and self-confidence as well as social and scientific reasoning skills in accordance with their individual development process and level (MEB, 2018, p. 3). The way to create a society consisting of conscious citizens in future is to provide quality education on digital citizenship from an early age (Bakır, 2016). In this respect, those studies that assess the general framework of studies on digital citizenship in primary school education are very important. At this point, determining the tendencies of qualitative studies may reveal a subjective-interpretive process for perceiving previously known or unrecognized problems and dealing with the problems in a realistic way (Seale, 1999; as cited in Baltacı 2019). Based on these issues, the aim of the study is to examine the qualitative studies on digital citizenship in primary school education, to reveal the strengths and limitations of these studies, and to interpret, evaluate and compare them. The study aims to reveal the types of publication, subjects, methods used in these studies, their sample size, the selection and number of the participants, the data collection tools and data analysis techniques employed in the studies, results and suggestions of the studies conducted in primary school education on digital citizenship in Türkiye.

In the study, a meta-synthesis patterned with meta-ethnography, one of the qualitative research methods, was used. As a method, the results of the studies selected according to certain

criteria were synthesized and an attempt was made to reach a holistic interpretation about the topic. The sample of the study includes 20 studies on the digital citizenship in the primary school education carried out between 2012 and 2022. These studies were found through the YÖK thesis database, ULAKBİM, Google Scholar, ERIC and SSCI databases. At the beginning of the sample creation, first keywords were identified and then, a review of literature was made based on these keywords. After the selection of the sample common themes were identified. The studies in the sample were examined through the content analysis.

It was found that the number of articles published on digital citizenship increased in 2018 and 2022, and the number of postgraduate theses on the same topic was found to increase in 2022. The latter studies on digital citizenship in primary school education were mostly at the master's level. Doctoral theses on this subject were found to be less in number. It was also found that theses were mostly produced in the field of educational sciences. There were also theses on primary school digital citizenship in the field of social sciences. Concerning the participants or samples of the studies reviewed, it was found that these included the 2018 educational, classroom teachers, pre-service classroom teachers and primary school social studies textbooks. On the other hand, the number of qualitative studies on primary school students was quite limited. The participants of the studies were found to be identified through the purposive, conventional and maximum diversity sampling techniques. The number of participants in the studies was mostly 200. In the studies reviewed, the documents and interview forms were used as data collection tools. The most preferred data analysis method was content analysis. When the results of the studies were examined, it was seen that the outcomes related to digital literacy skills were included in the primary school curricula but they did not show an equal distribution in terms of learning areas, and most of the outcomes related to digital literacy skills were included in the Social Studies and Turkish Course curricula. The outcomes related to the learning areas in the Social Studies curricula were not sufficient and their distribution was irregular. Primary school teachers and pre-service classroom teachers did not have sufficient knowledge about the topic. Among the primary school textbooks, the units of analysis related to digital literacy skills were mostly included in the Social Studies textbooks. It was determined that primary school students had a positive attitude towards digital citizenship. In the studies reviewed some suggestions were developed. These were as follows: digital literacy skills should be delivered at all grade levels in primary school curricula. Curricula of different countries should be examined in terms of digital literacy skills. Studies should be increased by examining the primary school social studies curricula in terms of digital literacy skills. Subjects and practices related to digital citizenship should be added to the Primary School Social Studies Curriculum. It was stated that digital citizenship education should be included in the curricula from pre-school to the last year of high school.

Education about digital citizenship can be given to classroom teachers, branch teachers and school administrators through in-service trainings. Classroom teachers are required to report their in-service training in the meetings with the branch teachers. Undergraduate education of primary school pre-teachers should be examined in terms of digital literacy. Studies should be conducted to determine the digital literacy skill levels of classroom teachers, students, parents and school administrators and to describe the conditions necessary to develop their digital literacy skills. In addition, some scales should be developed to measure the digital literacy skills of these groups. Interviews about digital literacy skills should be conducted not only with classroom teachers, but also with teachers from different branches, students and parents. Therefore, studies may be designed as qualitative research. Classroom teachers should be encouraged to organize activities to equip their students with digital literacy skills. Studies on digital literacy should be carried out in different categories and with larger samples. Based on the findings of the study the following suggestions can be offered in regard to future research on digital citizenship in primary school education: Qualitative studies on digital citizenship can be increased in number. Studies may involve parents. Content related to digital citizenship can be placed in curricula more adequately and in a balanced way. Content related to digital citizenship in primary school textbooks can be revised. Studies examining primary school curricula in terms of digital citizenship and master's and doctoral theses can be increased in number.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.


İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Kültürel Miras Unsurları Açısından İncelenmesi

Examination of Primary School Mathematics Textbooks in Terms of Cultural Heritage Elements

Ergün Yurtbakan, Onur Batmaz

Yazar Bilgileri

Ergün Yurtbakan 
Doç. Dr., Yozgat Bozok
Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
ergun.yurtbakan@yobu.edu.tr

Onur Batmaz 
Doç. Dr., Yozgat Bozok
Üniversitesi, Çocuk Gelişimi,
onur.batmaz@yobu.edu.tr

ÖZ

İlkokul Matematik ders kitaplarında bulunan kültürel miras unsurlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmadaki veriler, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yolu ile elde edilmiştir. Çalışmadaki veriler, ölçüt örnekleme yöntemi yoluyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokulda okutulan matematik ders kitaplarından (1-4. sınıf) elde edilmiştir. Veriler, ilkokul matematik ders kitaplarından (1-4. sınıf) "Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu" ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin betimsel analizleri sonucunda; kültürel miras unsurlarına en çok ilkokul 3. sınıf matematik ders kitabında yer verildiği görülmüştür. İlkokulun tüm sınıf düzeylerinde okutulan matematik ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul matematik ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarına tüm sınıf düzeylerinde "sayılar ve işlemler" öğrenme alanında daha çok yer verildiği ortaya çıkarken geometri öğrenme alanında daha az yer verildiği ortaya çıkmıştır. Matematik öğrenme alanlarında yer alan alt öğrenme alanı sayısı, matematik kitaplarında yer alan kültürel miras unsurları sayısını etkilemektedir. İlkokul matematik ders kitaplarındaki sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki dört işlemin öğretiminde mangala, bilye gibi tanecikli madde kullanılarak oynanan oyunlar ile öğretilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
İlkokul
Matematik
Ders kitapları
Kültürel miras

Keywords
Primary school
Mathematics
Textbooks
Cultural heritage

Makale Geçmişi
Geliş: 13.09.2023
Kabul: 29.12.2023

ABSTRACT

This study examined the cultural heritage elements in primary school mathematics textbooks, the data were obtained through document analysis from qualitative research approaches. The data in the study were obtained from primary school mathematics textbooks (1-4th grades) in the 2022-2023 academic year through the criterion sampling method with the "Cultural Heritage Elements Review Form". As a result of the descriptive analysis of the data obtained, it was seen that cultural heritage elements were mostly included in the 3rd-grade Mathematics textbook. It was determined that intangible cultural heritage elements were included in Mathematics textbooks taught at all grade levels of primary school. In addition, it was revealed that cultural heritage elements in elementary school Mathematics textbooks were mostly included in the learning field of "numbers and operations" at all grade levels, while they were less included in the learning field of geometry. The number of sub-learning areas in mathematics learning fields affects the number of cultural heritage elements in mathematics books. In primary school mathematics textbooks, cultural heritage elements can be taught in the learning area of numbers and operations through games played using particulate matter such as mangala and marbles.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf Yurtbakan, E. & Batmaz, O. (2024). İlkokul matematik ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *TEBD*, 22(1), 136-156. <https://doi.org/10.37217/tebd.1359807>

Giriş

İnsan yaşamının içinde olan, insanın doğasına ve düşünce sistemine en uygun bilim dallarından biri matematiktir (Çetinkaya ve Soybaş, 2018). Matematik; öğrencilerin derste öğrendiklerini yaşamlarına yansıtabilme konusunda öğrencilere yetkinlik kazandırılması gereken bir bilim dalıdır (Baykul, 2011; Yurtbakan, Aydoğdu-İskenderoğlu ve Sesli, 2016). Ancak birçok çalışmada öğrencilerin matematik dersine karşı ön yargılı olduğu, matematik korkusu yaşadığı görülmektedir (Öztop ve Toptaş, 2017). Oysaki matematik eğitiminde tutum ve inançlar önemli rol oynamaktadır (McLeod, 1992). Öğrencilerin matematik dersinde yaşadıkları olumsuzlukların önüne geçmek için öncelikle öğrencilerin kendilerini yetersiz olarak yargılamamaları ve ebeveynlerinin sahip olduğu olumsuz tutumdan etkilenmemeleri, öğretmenlerin de öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenmelerine yardımcı olmaları gerekmektedir (Cruz, 2012; Gilbert vd., 2014; İzci ve Göktaş, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmeleri, derste kullanılacak materyallere birlikte karar vermeleri, teknoloji destekli eğitim vererek başarıma hissi yaşatmaları ve matematik öğrenmeyi sınıf ortamı dışına taşımaları gerekmektedir (Demirel, 2010; Philipp, 2007; Şenol, DüNDAR, Kaya, Gündüz ve Temel, 2015; Ursini ve Sanchez, 2008; Ünlü, 2007). Bu sayede öğrencilere matematik öğretim programlarında hedeflenen kazanımlar daha kolay kazandırılabilir.

Öğrencilerin öğretim programlarında hedeflenen kazanımlara ulaşabilmelerine öğretmen faktörünün yanında derslerde kullanılan ders kitapları da yardımcı olmaktadır (Seven, 2001). Çünkü ders kitapları, öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek öğretim programlarına göre hazırlanmakta ve uzmanların incelemesi sonucu uygun olduğuna karar verilmektedir (Kılıç, 2020). Ancak yapılan çalışmalarda matematik ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir. Konuların, ünitelerin ve etkinliklerin her ne kadar öğrenci düzeyine uygun sınıfta uygulanabilir olsa da günlük hayatla ilişkilerinin zayıf olduğu, değerlendirme sorularının bilgi düzeyini ölçmede yeterli olsa da üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz olduğu görülmektedir (Çakır, 2006; Taşdemir, 2011; Yalçın, 2020). Oysaki ders kitapları öğretmene derslerde öğretimi kolaylaştırmada yardımcı olmakta, öğrencilere de evinde çalışma fırsatı sağlamaktadır (Duman, Karakaya, Çakmak, Eray ve Özkan, 2001). Öğrencilerin ders kitaplarını benimseyerek kullanması sayesinde de öğrencilerin matematik başarıları artmaktadır (Gökçek ve Hacısalihoglu-Karadeniz, 2013).

Öğrencilerin matematik dersinde başarılı olabilmeleri için öğretim programlarının ülkelerin politikalarına ve kültürlerine uygun eğitim ve öğretim ilkeleri doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir. İlköğretim matematik öğretim programında yer alan sayılar ve işlemler, veri işleme, geometri ve ölçme öğrenme alanlarına ait konular öğrencilerin yakın çevresinden yola çıkarak yaşamlarına yakın ve aktiviteye dayalı olmalıdır. Çünkü matematik öğretimi bu ilkelere göre

yapıldığında öğrenciler matematik dersinde daha başarılı olabilir ve matematiğe karşı olumlu duygular geliştirebilir. Çünkü geçmişten günümüze matematiğin insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğu görülmektedir (Baykul, 2022). Örneğin; avcı toplayıcı toplumlarda insanların beraber oklarla avladıkları hayvanları eşit şekilde paylaştıkları (kesirler), ilerleyen dönemlerde oynadıkları mangala oyunlarında taşları kuyulara dörder tane koydukları ve taşları teker teker kuyulara dağıttıkları (sayılar ve işlemler), sokaklarda şerbetleri litreler ile sattıkları (ölçme), yaptıkları halıların motiflerinde, nazar boncuklarında, cami, medrese, müze, köprülerde silindir, üçgen prizma, küre, çember, dikdörtgen veya kare şekillerinden ve cisimlerden faydalandıkları (geometri), saraylarda haftalık çıkacak yemeklerin listelenmesinde, müzede bulunan tarihî eserlerin bölümlere ayrılmasında tablo ve grafiklerden (veri işleme) yararlandıkları görülmektedir. Yani matematik öğretiminde yakın çevrede yer alan kültürel miras unsurlarının aktiviteye dayalı öğrenmede önemli rol oynadığı görülmektedir. Dolayısıyla kültürel miras unsurlarının korunarak sağlıklı bir şekilde sonraki nesillere ulaştırılabilmesi için toplumdaki bireylere ve kurumlara önemli vazifeler düştüğü aşikârdır (Batmaz ve Yurtbakan, 2023). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde de kültürel miras unsurlarına yönelik sınıflandırmaların iki başlık altında (somut ve somut olmayan) yapıldığı görülmektedir (Aksoy ve Enlil, 2012; Aslan ve Ardemagni, 2006; Oğuz, 2009; Şahin, 2010). Nitekim Ahmad (2006) da yirminci yüzyılın sonlarına doğru kültürel mirasın kapsamının uluslararası alanda genellikle somut olmayan ve somut kültürel miras şeklinde kabul gördüğünü belirtmiştir. Somut kültürel miras, tarihî yapılar ve kentler, arkeolojik yerler, anıtlar, kültürel alanlarla taşınabilir birçok maddi kültürel değerlerin hepsini kapsarken somut olmayan kültürel miras ise sesleri, değerleri, gelenekleri, sözlü tarihi, geleneksel beceri ve teknolojileri, dini törenleri, sahne sanatlarını, hikâye anlatma yollarını ve nicesini kapsamaktadır (Bouchenaki, 2003; Tuncel ve Altuntaş, 2020; Yeşilbursa, 2013). Sözlü gelenekler ve anlatımlar; destanları, efsaneleri, halk hikâyelerini, atasözlerini, masalları ve fıkraları kapsamaktadır. Gösteri sanatları; Karagöz ve Hacivat, meddah, kukla, halk tiyatrosu, geleneksel çocuk oyunlarını (bilye, mangala, saklambaç, ip atlama, dokuztaş vb.) kapsamaktadır. Toplumsal ritüeller ve uygulamalar; nişan, düğün, doğum, nevrüz vb. kutlamaları içermektedir. Doğa ve evrenle ilgili uygulamalar; geleneksel yemekleri, halk hekimliğini, halk takvimini, halk meteorolojisini kapsamaktadır. Geçmişte yetiştirilen lale gibi bitkilerin insan hastalıklarının tedavisinde kullanılması halk hekimliği kapsamında değerlendirilerek doğa ile ilgili uygulamalara örnek verilmektedir. El sanatları gelenekleri; dokumacılık, nazar boncuğu, telkâri, bakırcılık, tabak üzerine yapılan çini ve kahve gibi geleneksel içeceğin servis edildiği fincan gibi el işleri ile yapılan ürünleri kapsamaktadır (Aslan ve Ardemagni, 2006; Bouchenaki, 2003; Demirezen ve Aktaş, 2020; Tuncel ve Altuntaş, 2020; UNESCO, 2003; Yeşilbursa, 2013). Somut kültürel miras, geçmişten kalan taşınmaz ve taşınır unsurlardan oluşurken somut olmayan kültürel miras ise toplumun kültürel dokusunu yansıtan ve gelecek nesillere aktarılan değerler ve uygulamalar olarak ifade edilmektedir

(Demirezen ve Aktaş, 2020). Somut eserlerin yanında somut olmayan eserler de bir toplumun ayırt edici özelliğini ortaya koymakta ve bu eserlerin sonraki nesillere aktarılan yaşam şekillerini ifade etmektedir (International Council on Monuments and Sites [ICOMOS], 2002). Nitekim Scovazzi (2015) de kültürel mirasın çocuklara aktarılmasının ailede ebeveynlerin, okulda ise öğretmenlerin sorumluluğunda olduğunu belirtmektedir. Yani çocuklar ilk olarak ailesinden ve çevresinden gördükleriyle, öğrendikleriyle sonrasında ise okulda aldıkları eğitimle kültürel mirası benimsemektedirler (Öztürk, 2021). Kültürel miras eğitime yönelik birçok bilgi kaynaklarından yararlanılmaktadır. Ancak bu kaynaklar arasında öğretmenlerin sıklıkla kullandığı kaynaklar arasında ders kitapları bulunmaktadır (Çarkıt, 2020). Ders kitapları, öğretmenlerin hem okul ortamında en önemli rehberi konumunda olan hem de dersin işlenişini önemli derecede etkileyen bilgi kaynağıdır (Ütkür, 2018). Dolayısıyla kültürel miras unsurlarının ders kitaplarına nasıl yansıdığı belirlenmesi son derece önemli görülmektedir.

Alanyazında ilkökul hayat bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler ders kitaplarının millî ve kültürel kavramlar, somut olmayan ve somut kültürel miras unsurları açısından incelendiği görülmektedir (Gürel ve Çetin, 2016; Gürkan, 2015; Karakuş ve Çağlayan, 2016; Özenç ve Orhan-Karsak, 2019; Şahin, 2015; Yıldırım, 2021). Matematik ders kitaplarının ise anayasa ve mevzuata uygunluğunun, kitaplardaki değerlerin, kitapların içerdiği etkinliklerin, etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkisinin, doğal sayılarla ilgili basamak değerinin, çarpma ve bölme problemlerinin, kesirlere ilişkin soruların, ünite değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre, soruların Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) sınavı bağlamında incelendiği görülmektedir (Bingölbali ve Özdiğer, 2022; Karaca ve Uzunkol, 2019; Keser ve Sarı, 2023; Kubanç ve Öksüzoğlu, 2021; Özçakır-Sümen, 2021; Özer ve İncikabı, 2019; Şahin ve Tuğrul, 2020; Usta ve İpek, 2019; Üredi ve Ulum, 2020; Yalçın, 2020). Ayrıca matematik dersi öğretim programında yetkinlikler başlığı altında yer alan "kültürel farkındalık ve ifade" başlığı ve bireysel gelişim ve öğretim programları başlığı altında bulunan "Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder." ifadesi (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) farklı kültürlerdeki öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması için kültürel miras unsurlarının ders kitaplarındaki konularla ilişkilendirilmesinin öğrencilerin öğrenmelerine ve kültürel miras farkındalığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla alanyazında hem böyle bir çalışmaya rastlanılmamış olması hem de kültürel miras unsurlarının matematik ders kitaplarına nasıl yansıdığı görülmesi bu çalışmanın özgün değer kısmını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, "İlkokul matematik ders kitaplarında yer verilen kültürel miras unsurlarının dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Alt problemler:

1. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarının dağılımı nasıldır?
2. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarının matematik öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlkokul matematik ders kitaplarındaki (1-4. sınıf) kültürel miras unsurlarını incelemek amaçlı yürütülen çalışmada, veriler doküman incelemesi yolu ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, hedeflenen olaylar veya olgularla ilgili yazılı kaynakların derinlemesine bir şekilde incelenmesi ve analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada, ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıfta okutulan matematik ders kitaplarının kültürel miras unsurları açısından detaylı bir şekilde incelenecek olması nedeni ile doküman incelemesi yoluna başvurulmuştur.

Veri Kaynakları

Çalışmadaki veriler, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde okutulan ilkokul matematik ders kitaplarından (1-4. sınıf) toplanmıştır. Ders kitapları belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının oluşturduğu veya önceden tespit edilen birtakım kriteri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada ilkokulda okutulan matematik dersi kitaplarının Millî Eğitim Bakanlığının yayınlarından seçilmesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının yayınlarının ölçüt olarak belirlenmesinin nedeni ise yayınevinin kültürel miras unsurlarını ders kitaplarına nasıl yansıttığını belirlemektir. Ders kitapları hakkındaki bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ders Kitaplarına Ait Bilgiler

<i>Kitabın Adı</i>	<i>Yayınevi</i>	<i>Kitabın Yazarı</i>	<i>Kurul Kararı</i>
Matematik 1. Sınıf Ders Kitabı		Hatice Bahçivancı, Orhan Çimen, Gülhanım Dursun	MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14/04/2019 tarihli ve 8 sayılı kurul kararı
Matematik 2. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları	Asude Atlı, Ayten Güneş, Nagihan Şahin, Elif Ebru Doğangüzel	MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28/05/2018 tarihli ve 78 sayılı kurul kararı
Matematik 3. Sınıf Ders Kitabı		Enser Savaş, Naciye Turan Ekmekçi, Süheyla Savaş, Yakup Oflar	Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararına yer verilmemiş
Matematik 4. Sınıf Ders Kitabı		Aslıhan Kayapınar, Nagihan Şahin, Gülsüm Erdem, Burcu Şentürk Leylek	MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25/07/2018 tarihli ve 99 sayılı kurul kararı

Tablo 1 incelendiğinde ilkokulun farklı sınıf seviyelerinde (1-4. sınıf) okutulan MEB yayınlarına ait matematik kitaplarının farklı yazarlar tarafından yazıldığı görülmektedir. Matematik 1. Sınıf Ders Kitabı'nın "MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 14/04/2019 tarihli ve 8 sayılı kurul kararıyla", Matematik 2. Sınıf Ders Kitabı'nın "MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28/05/2018 tarihli ve 78 sayılı kurul kararıyla", Matematik 4. Sınıf Ders Kitabı'nın "MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25/07/2018 tarihli ve 99 sayılı kurul kararıyla" ders kitabı olarak okutulması kararlaştırıldığı görülmektedir. Ancak 2022-23 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulan Matematik 3. Sınıf Ders Kitabı'nda Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararına yer verilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmadaki veriler, Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait ilkokul matematik ders kitaplarından (1-4. sınıf) toplanmıştır. Matematik ders kitaplarında bulunan kültürel miras unsurları Batmaz ve Yurtbakan (2023) tarafından geliştirilen Şekil 1'deki "Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu"yla incelenmiştir.

<i>Kültürel Miras Unsurları</i>		
Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler anlatımlar	Destanlar, efsaneler, halk hikâyeleri, atasözleri, masallar, fıkralar vb.
	Gösteri sanatları	Karagöz, meddah, kukla, halk tiyatrosu vb.
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler	Nişan, düğün, doğum, nevrüz, vb. kutlamalar
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uygulamalar	Geleneksel yemekler, halk hekimliği, halk takvimi, halk meteorolojisi vb.
	El sanatları geleneği	Dokumacılık, nazar boncuğu, telkâri, bakırcılık, halk mimarisi vb.
Somut Kültürel Miras	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.

Şekil 1. Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu

Verilerin Analizi

İlkokul matematik ders kitaplarından (1-4. sınıf) elde edile veriler Batmaz ve Yurtbakan (2023) tarafından geliştirilen "Kültürel Miras Unsurları İnceleme Formu"yla toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Bu analiz, araştırma esnasında kullanılan gözlem, görüşme ya da belge gibi veri toplama araçlarında bulunan sorular ya da konu esaslı yapılan analiz olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2015). Araştırmacılar kitapları ayrı ayrı analiz ettikten sonra araştırmacılar arasındaki uyum belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne göre hesaplanmış ve uyum %90 çıkmıştır. Elde edilen veriler, matematik ders kitabında bulunan kültürel miras unsurlarından doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Matematik ders

kitabından alınan örneklere ünite sayısı (Ü1, Ü2, ..., Ü6) ve sayfa numarası (S1, S2, ..., S208, ...) kodları verilmiştir (Ü1S48, Ü1S50,, Ü1S240).

Bulgular

Bu bölümde, ilkökuller matematik ders kitaplarında incelenen kültürel miras unsurlarıyla ilgili betimsel sonuçlara ve betimsel sonuçları destekleyen matematik ders kitaplarından alınan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

İlkokul 1. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Kültürel Miras Unsurları

İlkokul 1. sınıf matematik ders kitabında bulunan kültürel miras unsurlarının dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Matematik 1. Sınıf Ders Kitabı Kültürel Miras Unsurları

<i>Kültürel Miras Unsuru</i>	<i>Kültürel Miras Unsurları Örnekleri</i>	<i>Metin</i>	<i>Etkinlik</i>	<i>Görsel</i>	<i>Toplam</i>	
Somut Olmayan Kültürel Miras	“Sözlü gelenekler anlatımlar”	-	-	-	-	
	“Gösteri sanatları”	Ü2S57, Ü3S85, Ü4S115, Ü4S127	5	2	5	12
	“Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler”	-	-	-	-	
	“Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.”	Ü5S136, Ü6S180	1	2	1	4
	“El sanatları geleneği”	-	-	-	-	
Somut Kültürel Miras	“Taşınmaz kültürel miras”	Ü2S31, Ü6S177	-	-	2	2
	“Taşınır kültürel miras”	Ü2S62, Ü5S141, Ü6S182	-	1	2	3
Toplam		6	5	10	21	

Tablo 2 incelendiğinde ilkökuller 1. sınıf matematik ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarına daha çok (f=16) yer verildiği görülmektedir. İlkokul 1. sınıf matematik ders kitabında “gösteri sanatları” unsurlarına daha çok (f=12) yer verilirken “sözlü gelenekler ve anlatımlar”, “gösteri sanatları” ve “el sanatları geleneği”ne yer verilmemiştir. İlkokul 1. sınıf matematik ders kitabında bulunan kültürel miras unsurlarına ilişkin örnekler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2’de gösteri sanatları başlığı altında geleneksel çocuk oyunlarından “yakan top”, taşınmaz kültürel miras başlığı altında “yel değirmeni” görseline, kültürel miras başlığı altında eski zamanlarda erkeklerin taktığı “fes” görseline yer verilmiştir. Bunun yanında doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar başlığı altında ise Türk kültürüne ait “ayran” içeceğinden ve “gözleme” yiyeceğinden bahsedilmiştir.

KMU	Ünite	KMU Örnekleri
Somut Olmayan Kültürel Miras	Gösteri sanatları	Ü2S57 2. Saksıya bilyelerden az sayıda çiçek çiziniz. Ü3S85 
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	Ü5S136 Anneleri ikinci gözlemeyi de aşağıdaki gibi ayırdı. Ü6S180 Ayran, börek, meyve 
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras	Ü2S31 
	Taşınır kültürel miras	Ü2S62 

Şekil 2. İlkokul matematik 1. sınıf ders kitabındaki kültürel miras unsurları örnekleri



İlkokul 2. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Kültürel Miras Unsurları

İlkokul 2. sınıf matematik ders kitabında bulunan kültürel miras unsurlarının dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Matematik 2. Sınıf Ders Kitabı Kültürel Miras Unsurları

Kültürel Miras Unsurları	Kültürel Miras Unsurları Örnekleri	Metin	Etkinlik	Görsel	Toplam	
Somut Olmayan Kültürel Miras	"Sözlü gelenekler anlatımlar"	Ü6S258, Ü6S293	-	2	-	2
	"Gösteri sanatları"	Ü1S48, Ü1S49, Ü1S74, Ü2S98, Ü4S186, Ü4S189, Ü4S196, Ü6S253, Ü6S257, Ü2S97	7	4	6	17
	"Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler"	Ü5S228, Ü6S258	1	1	-	2
	"Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg."	Ü1S63, Ü2S99, Ü2S125, Ü2S128, Ü5S207, Ü6S255, Ü6S290	2	5	3	10
	"El sanatları geleneği"	Ü2S121, Ü4S165	2	-	4	6
Somut Kültürel Miras	"Taşınmaz kültürel miras"	-	-	-	-	-
	"Taşınır kültürel miras"	Ü4S167, Ü6S264	1	-	1	2
Toplam		13	12	14	39	

Tablo 3 incelendiğinde ilkokul 2. sınıf matematik ders kitabında bulunan kültürel miras unsurlarının neredeyse tamamına yakınının (f=35) somut olmayan kültürel miras unsurları olduğu görülmektedir. İlkokul 2. sınıf matematik ders kitabında daha çok (f=17) "gösteri sanatları" unsurlarına yer verilirken "taşınmaz kültürel miras" unsurlarına yer verilmemiştir. İlkokul 2. sınıf matematik ders kitaplarında bulunan somut olmayan ve somut kültürel miras unsurları örnekleri Şekil 3'te sunulmuştur.

KMU	Ünite	KMU Örnekleri
Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler anlatımları	Ü6S258 Masal 8
	Gösteri Sanatları	Ü1S48 2) Ela ve Seda bahçede ip atıyorlar. Ela 41, Seda 34 kez ip atladı. Kim daha çok ip atlamıştır? Yazınız. _____ Ü6S253 Yukarıdaki şekil grafiğine göre 7 kişi körebe, 5 kişi seksek, 4 kişi ip atlama, 5 kişi de uçan top oynamayı sevmektedir.
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler	Ü6S258 4) 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı öncesi sınıfımızı süslemek için getirdiğimiz balonları renklerine göre ayırıp saydığımızda 12 mavi, 10 kırmızı ve 7 tane de yeşil balon olduğunu gördük. Buna göre balonların sayısını nesne grafiği ile gösteriniz.
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	Ü1S63 1) Okul kantininde öğlene kadar 16 ayran, öğleden sonra 15 ayran satılmıştır. Kantine satılan toplam ayran sayısını bulalım. Ü2S128 Bir tencere hoşaf ile 6 kâse dolmaktadır. İki tencere dolusu hoşaf ile kaç kâse dolar?
	El sanatları geleneği	Ü2S121 
	Taşınır kültürel miras	Ü4S167 

Şekil 3. İlkokul matematik 2. sınıf ders kitabındaki kültürel miras unsurları örnekleri

Şekil 3'te sözlü gelenekler ve anlatımlar başlığı altında eski zamanlarda anlatılan "masal"lardan, gösteri sanatları başlığı altında geleneksel oyunlardan "ip atlama" dan, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler başlığı altında milli bayramlardan "23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı"ndan, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar başlığı altında Türk kültürüne ait "ayran" ve "hoşaf" içeceğinden bahsedilmiştir. Ayrıca el sanatları başlığı altında Türk kültürüne ait kahve içilen "fincan" görseline ve taşınır kültürel mirasa bağımsızlığın simgesi "Türk bayrağı" görseline yer verilmiştir.



İlkokul 3. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Kültürel Miras Unsurları

İlkokul 3. sınıf matematik ders kitabında bulunan kültürel miras unsurlarının dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Matematik 3. Sınıf Ders Kitabı Kültürel Miras Unsurları

Kültürel Miras Unsurları	Kültürel Miras Unsurları Örnekleri	Metin	Etkinlik	Görsel	Toplam	
Somut Olmayan Kültürel Miras	"Sözlü gelenekler anlatımları"	Ü2S88, Ü4S146	2	-	-	2
	"Gösteri sanatları"	Ü1S23, Ü1S25, Ü2S66, Ü2S79, Ü3S120, Ü4S137,	6	-	4	10
	"Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler"	Ü1S51, Ü3S107, Ü4S139, Ü6S212, Ü6S215, Ü6S230	6	-	4	10
	"Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg."	Ü2S91, Ü6S238	-	1	1	2
	"El sanatları geleneği"	Ü3S106, Ü6S233	2	-	2	4
Somut Kültürel Miras	"Taşınmaz kültürel miras"	Ü2S89, Ü6S211	3	-	2	5
	"Taşınır kültürel miras"	Ü1S31, Ü2S83, Ü3S112, Ü5S181, Ü5S182, Ü6S216, Ü6S218, Ü6S226	8	-	11	19
Toplam		27	1	24	52	

Tablo 4 incelendiğinde ilkökul 3. sınıf matematik ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarına daha çok (f=28) yer verildiği görülmektedir. Ayrıca ilkökul 3. sınıf matematik ders kitabında tüm kültürel unsur öğeleri temalarına yer verildiği görülmektedir. İlkokul 3. sınıf matematik ders kitabında kültürel miras unsurlarından en çok “taşınır kültürel miras” ve “toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler” ile “gösteri sanatları” unsurlarına yer verilmiştir. İlkokul 3. sınıf matematik ders kitaplarında bulunan somut olmayan ve somut kültürel miras unsurları örnekleri Şekil 4’te sunulmuştur.

KMU	Ünite	KMU Örnekleri
Somut Olmayan Kültürel Miras	Sözlü gelenekler anlatımlar	$\begin{array}{r} 175 \rightarrow \text{Şiir kitabı sayısı} \\ 65 \rightarrow \text{Hikâye kitabı sayısı} \\ + 43 \rightarrow \text{Masal kitabı sayısı} \\ \hline 283 \text{ Eylül ayında okunan toplam kitap sayısı} \end{array}$
	Gösteri sanatları	
	Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler	Öğretmen, Dilek ile Sercan'a: "Çocuklar 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı için sınıfımızı süsleyeceğiz. Size verdiğim süsü tahtanın bütün kenarlarına yapıştırın." der.
	Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg.	
	El sanatları geleneği	Bir çömlek ustası günde 4 çömlek yapabiliyor. Buna göre 15 günde toplam kaç çömlek yapabilir?
Somut Kültürel Miras	Taşınmaz kültürel miras	Tablo: Yaz Aylarında Arkeoloji Müzelerini Ziyaret Eden Öğrenci Sayıları
	Taşınır kültürel miras	Soner, pul koleksiyonu yapar. Topladığı pulları yapıştırmak için bir defter alır. Her sayfaya 6 pul yapıştırarak defteri doldurur. Soner, toplam kaç pulu olduğunu merak eder. Pullarını hızlı bir şekilde nasıl sayabilir? Düşünelim.

Şekil 4. İlkokul matematik 3. sınıf ders kitabındaki kültürel miras unsurları örnekleri

Şekil 4’te sözlü gelenekler ve anlatımlar başlığı altında eski zamanlarda anlatılan “masal”lardan, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler başlığı altında milli bayramlardan “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı”ndan, el sanatları geleneği başlığında eskiden yemek yapılan kaplardan olan “çömlek”ten, taşınmaz kültürel miras başlığı altında tarihi eserlerin saklandığı “müze”den, taşınır kültürel miras başlığı altında koleksiyon yapılan “pul”dan bahsedilmiştir. Bunun yanında gösteri sanatları başlığı altında “Hacivat ve Karagöz”, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar başlığı altında Osmanlı Devleti zamanında ihraç edilen “lale” görseline yer verilmiştir.

İlkokul 4. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Kültürel Miras Unsurları

İlkokul 4. sınıf matematik ders kitabında bulunan kültürel miras unsurlarının dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. İlkokul Matematik 4. Sınıf Ders Kitabı Kültürel Miras Unsurları

Kültürel Miras Unsurları		Kültürel Miras Unsurları Örnekleri	Metin	Etkinlik	Görsel	Toplam
Somut Olmayan Kültürel Miras	"Sözlü gelenekler anlatımları"	-	-	-	-	-
	"Gösteri sanatları"	Ü2S69, Ü3S114, Ü6S245	1	2	2	5
	"Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler"	Ü1S14, Ü1S45, Ü2S71, Ü2S75, Ü3S83, Ü3S101, Ü3S125	4	3	1	8
	"Doğa ve evrenle ilgili bilgi uyg."	Ü4S168, Ü4S178, Ü6S270, Ü6S275, Ü6S280, Ü6S285	3	2	2	7
	"El sanatları geleneği"	-	-	-	-	-
Somut Kültürel Miras	"Taşınmaz kültürel miras"	Ü1S14, Ü1S20, Ü1S34, Ü2S62, Ü2S72	1	6	2	9
	"Taşınır kültürel miras"	Ü5S188, Ü5S204, Ü5S206	1	-	2	3
Toplam			10	13	9	32

Tablo 5 incelendiğinde ilkökul 4. sınıf matematik ders kitabında somut olmayan kültürel miras unsurlarına (f=20), somut kültürel miras unsurlarından (f=12) daha çok yer verildiği görülmektedir. İlkokul 4. sınıf matematik ders kitabında daha çok taşınmaz kültürel miras unsurlarına (f=9), sonra toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler unsurlarına (f=7) yer verilirken el sanatları geleneği ile sözlü geleneksel anlatımlar unsurlarına yer verilmemiştir. İlkokul 4. sınıf matematik ders kitaplarında bulunan somut olmayan ve somut kültürel miras unsurları örnekleri Şekil 5'te sunulmuştur.

KMU	Ünite	KMU Örnekleri
Somut Olmayan Kültürel Miras	Ü2S69	
	Ü6S245	Dikdörtgen şeklindeki bir mangala oyunu tahtasının kısa kenarının uzunluğu nanın uzunluğu ise 32 santimetredir. Buna göre mangala oyunu tahtasını
	Ü1S14	
	Ü6S280	Babaannem, 3 litrelik erik hoşafını 500 mililitrelik şişelere koymuştur.
Somut Kültürel Miras	Ü2S62	Ankara Etnografya Müzesi'ne temmuz ayında 1800, ağustos ayında 2354 yabancı göre temmuz ve ağustos ayında toplam kaç turist Ankara Etnografya Müzesi'ni
	Ü5S204	

Şekil 5. İlkokul matematik 4. sınıf ders kitabındaki kültürel miras unsurları örnekleri

Şekil 5’te gösteri sanatları başlığı altında Karadeniz Bölgesi’nde oynanan “horon” halk oyunu, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler başlığı altında bağımsızlığın simgesi “Türk Bayrağı”, taşınır kültürel miras başlığı altında “kilim” görseline yer verilmiştir. Doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar başlığı altında Türk kültürüne ait “hoşaf” içeceğinden, taşınmaz kültürel miras başlığı altında tarihi eserlerin saklandığı “müze” den bahsedilmiştir.

İlkokul Matematik Ders Kitaplarında Bulunan Kültürel Miras Unsurlarının Matematik Öğrenme Alanına Göre Dağılımı

Matematik öğrenme alanlarına göre ilkökul matematik ders kitaplarında (1-4. sınıf) bulunan kültürel miras unsurlarının dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Matematik Öğrenme Alanlarına Göre Kültürel Miras Unsurlarının Dağılımı

Öğrenme Alanı	1. Sınıf			2. Sınıf			3. Sınıf			4. Sınıf			Toplam
	M.	E.	G.	M.	E.	G.	M.	E.	G.	M.	E.	G.	
“Sayılar ve işlemler”	6	4	7	7	5	8	14	-	11	6	11	5	84
“Geometri”	-	-	-	-	-	-	1	-	3	1	-	2	7
“Ölçme”	-	-	2	2	2	3	8	1	8	1	2	2	31
“Veri İşleme”	-	1	-	4	5	1	4	-	2	2	-	-	19
Toplam	6	5	9	13	12	14	27	1	24	10	13	9	141

İlkokul matematik ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarına tüm sınıf düzeylerinde “sayılar ve işlemler” öğrenme alanında daha çok yer verildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilkökul matematik ders kitaplarında kültürel miras unsurlarına en fazla (f=84) “sayılar ve işlemler” öğrenme alanında yer verilirken en az “geometri” öğrenme alanında (f=7) yer verildiği tespit edilmiştir. Kültürel miras unsurlarının sınıf düzeyine göre dağılımı incelendiğinde en çok ilkökul 3. sınıf (f=52), sonra ilkökul 2. sınıf (f=39), daha sonra ilkökul 4. sınıf, en az (f=32) da ilkökul 1. sınıf matematik ders kitabında yer verildiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

İlkokul matematik ders kitaplarında yer verilen kültürel miras unsurlarını incelemek amacıyla yürütülen çalışmanın sonunda, ilkökulun tüm sınıf düzeylerinde okutulan matematik ders kitaplarında “somut olmayan kültürel miras unsurlarına” yer verildiği tespit edilmiştir. Matematik ders kitaplarında bulunan kültürel miras unsurları incelendiğinde ilkökul matematik 1 ve 2. sınıf ders kitaplarında en çok somut olmayan kültürel miras unsurlarından “gösteri sanatları”na yer verildiği; matematik 3. sınıf ders kitabında somut kültürel miras unsurlarından “taşınır kültürel miras” unsurlarına, matematik 4. sınıf ders kitabında da “taşınmaz kültürel miras” unsurlarına yer verildiği tespit edilmiştir. İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında da en çok “somut olmayan kültürel miras unsurlarına” yer verildiği görülmekle birlikte Sosyal bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları içinde yer alan sözlü gelenekler ve anlatımlarının, hayat bilgisi ders kitaplarında ise taşınmaz kültürel miras unsurlarının daha fazla bulunduğu tespit edilmiştir (Batmaz ve Yurtbakan,

2023). Pehlivan ve Kolaç (2016) ile Morali ve Öner'in (2019) çalışmasında da sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları içinde yer alan sözlü gelenekler ve anlatımlara yönelik unsurların daha fazla bulunduğu tespit edilmiştir. Çalışmalarda ilkökul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde sözlü gelenekler ve anlatım unsurlarına ve taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verilirken matematik ders kitaplarında farklı sınıf düzeylerinde gösteri sanatları, taşınır ve taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verilmesine neden olarak öğrencilere öğretilecek olan konuların içeriğinin kültürel miras unsurlarına yakınlığı gösterilebilir. Çünkü Türkçe ders kitaplarında öğrencilere öğretmek amacıyla atasözlerine, masallara, destanlara ve efsanelere daha çok yer verilmektedir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları yardımıyla ise her bir bölgede bulunan tarihi cami, medrese, köprü, saray ve müze gibi eserler öğrencilere tanıtılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel alt amaçlarında millî, ahlaki, manevi, kültürel, tarihî, sosyal değerlere önem verme; ülkesini sevmek, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olma amaçlarının bulunması ünitelerde kültürel miras unsurlarına daha çok yer verilmesinin nedeni olabilir. İlkokul matematik öğretim programının özel alt amaçlarında millî kültürümüze ait herhangi bir amaç olmamasına rağmen ilkökul 1. ve 2. sınıf matematik ders kitaplarında gösteri sanatlarına daha çok yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni; dokuztaş, saklambaç, yakan top gibi sayışmalı oyunların sayılar ve işlemler öğrenme alanında sayıları öğrenmeyi; bilye oyunundaki bilyelerin sayısının toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini öğrenmeyi kolaylaştırıcı yanının olması olabilir. Ayrıca ilkökul 3. sınıf matematik ders kitabında taşınır kültürel miras unsurlarına yer verilmesinde; geometri ve ölçme gibi öğrenme alanlarında öğrencilerin yakın çevresinde kullanabilecekleri halıların üzerindeki motiflerin şekillerden yararlanılarak oluşturulmasının, sayılar ve işlemler öğrenme alanında öğrencilerin sayı ve işlem becerilerini geliştirebilecekleri pul koleksiyonlarının kullanılmasının etkisi olabilir. İlkokul 4. sınıfta öğrencilere hayat bilgisi dersine göre daha kapsamlı olan sosyal bilgiler dersi öğretilmeye başlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde ülkemizin savaşlarda kullandığı malzemelerin sergilendiği müzelere, saraylara ve geçmişte yapılan köprü, cami gibi taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verilmektedir. Taşınmaz kültürel miras unsurları, öğretim programlarının disiplinler arası uyuma dikkat edilerek hazırlanmaya çalışılması matematik dersinin sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Bu nedenle de ilkökul 4. sınıf matematik ders kitabında en çok taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer veriliyor olabilir.

İlkokul matematik ders kitapları anayasaya uygunluk, değerlere yer verilme ve etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkilendirilme durumları açısından incelenmiş ve ilkökul matematik ders kitaplarının anayasaya uygun olduğu, etkinliklerin en çok ilkökul 2. ve 4. sınıf ders kitaplarında gerçek hayatla ilişkilendirildiği, sosyal değerlere ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf ders kitaplarında, değerlere en çok ilkökul 3. sınıf ders kitaplarında yer verildiği ortaya çıkmıştır (Bingölbalı ve Özdiner, 2022; Karaca ve Uzunkol,

2019; Kubanç ve Öksüzoğlu, 2021; Şahin ve Tuğrul, 2020). Bu çalışmada ise kültürel miras unsurlarına en çok ilkökul 3. sınıf ders kitaplarında yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul 3. sınıf matematik ders kitabında gerek kültürel miras unsurlarına gerekse değerler konusuna daha çok yer verilmesinin nedeni öğretim programındaki kazanım sayısının ilkökul düzeyindeki diğer sınıflardan daha çok olması (MEB, 2018) olabilir. Kitaplardaki etkinliklerin kazanım sayısına göre hazırlanması, ilkökul 3. sınıf ders kitaplarında yer alan kültürel miras unsurlarının sayısının fazla olmasına yol açmış olabilir.

Çalışmada ilkökul matematik ders kitaplarındaki kültürel miras unsurlarına tüm sınıf düzeylerinde “sayılar ve işlemler” öğrenme alanında daha çok yer verildiği, “geometri” öğrenme alanına ise daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Sayılar ve işlemler öğrenme alanının alt öğrenme alanı sayısının geometri, veri işleme ve ölçme öğrenme alanlarının alt öğrenme alanı sayısından fazla olması kültürel miras unsurlarına değinilecek konu sayısını artırıyor olabilir.

İlkokul Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü gelenekler ve anlatımlar unsurlarına ve taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verilirken matematik ders kitaplarında gösteri sanatları, taşınır ve taşınmaz kültürel miras unsurlarına yer verilmesinin nedeni, öğrencilere öğretilecek olan konuların içeriğinin kültürel miras unsurlarına yakınlığından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında ilkökul 3. sınıf matematik ders kitabında kazanım sayısının fazlalığı kültürel miras unsurlarına daha çok yer verilmesine neden olmaktadır.

Öneriler

1. İlkokul matematik ders kitaplarında ölçme öğrenme alanında sıvıları ölçmede şerbet, ayran; uzunlukları ölçmede cami, medrese, halı, kilim; ağırlık ölçmede bakırcıların kullandığı bakır; paralar konusunda eskiden kullanılan paralar ile alınabilen kültürel miras unsurları ve zamanı ölçmede taşınmaz kültürel miras unsurlarından müzelerin açılış-kapanışı kullanılabilir.
2. İlkokul matematik ders kitaplarında kültürel miras unsurlarına veri işleme öğrenme alanında, eskiden saraylarda çıkan yemeklerin günlük listesinden, insanların izlediği Karagöz-Hacivat, tiyatro, kukla ve meddah gösterilerinden ve fıkra, bilmece, masal bilen öğrencilerin sayılarından faydalanılabilir.
3. İlkokul matematik ders kitaplarında kültürel miras unsurlarına geometri öğrenme alanında, cami, medrese, külliye, müze gibi tarihi yapıların pencere, kapı, çatı, sütun, havalandırma deliklerinden faydalanılabilir.
4. İlkokul matematik ders kitaplarında kültürel miras unsurlarına sayılar ve işlemler öğrenme alanında mangala, bilye gibi tanecikli madde kullanılarak oynanan oyunlar ile işlemler öğretilebilir.

5. Ortaokul ve lise matematik ders kitapları kültürel miras unsurları açısından incelenebilir.

Kaynaklar

- Ahmad, Y. (2006). The scope and definition of heritage: From tangible to intangible. *International Journal of Heritage Studies*, 12(3), 292-300.
- Aksoy, A. & Enlil, Z. (2012). *Kültürel miras yönetiminde çağdaş yaklaşımlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, Z. & Ardemagni, M. (2006). *Introducing young people to the protection of heritage sites and historic cites*. Roma: MAXTUDIO, ICCROM.
- Batmaz, O. & 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>
- Baykul, Y. (2011). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5. sınıflar için*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2022). *İlkokulda matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bingölbali, E. & Özdiğer, M. (2022). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinin gerçek hayatla ilişkilendirme açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 45-65.
- 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.
- Cruz, Y. D. L. (2012). Learning math with my father: A memoir. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 6(11), 20-33.
- Çakır, A. (2006). *İlköğretim matematik ders kitaplarıyla ilgili öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çarkıt, C. (2020). Ortaokul Türkçe derslerinde kültür aktarımına yönelik uygulamalar. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1380-1389. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4017>
- Çetinkaya, A. & Soybaş, D. (2018). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 169-200.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, S. & Aktaş, G. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 413-434.
- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray, M. & Özkan, M. (2001). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gilbert, M. C., Musu-Gillette, L. E., Woolley, M. E., Karabenick, S. A., Strutchens, M. E. & Martin, W. G. (2014). Student perceptions of the classroom environment: Relations to motivation and achievement in mathematics. *Learning Environ Res*, 17, 287–304. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9151-9>
- Gökçek, T. & Hacısalihoglu-Karadeniz, M. (2013). Ortaöğretimde matematik ders kitabı yerine alternatif kaynakların tercih edilme nedenleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(1), 20-31.
- Gürel, D. & Çetin, T. (2016). *Türkiye’de somut olmayan kültürel miras ve bunun sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları*. 5. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, 28-30 Nisan, Denizli, Türkiye.
- Gürkan, B. (2015). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ICOMOS. (2002, December 1-5). *International cultural tourism charter: Principles and guidelines for managing tourism at places of cultural and heritage significance*. ICOMOS International Cultural Tourism Committee, Madrid, Spain.
- İzci, E. & Göktaş, Ö. (2014). Matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 317-328.
- Karaca, D. & Uzunkol, E. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 55-71.
- Karakuş, C. & Çağlayan, K. T. (2016). Hayat bilgisi öğretim programında ve ders kitaplarında somut olmayan kültürel mirasın yerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 393-405.
- Keser, H. & Sarı, M. H. (2023). İlkokul matematik ders kitaplarında yer alan doğal sayılarda basamak değeri kavramının farklı boyutlarda incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 665-686. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1242098>
- Kılıç, D. (2020). *Ders kitabının öğretimdeki yeri ders kitabı incelemesi* (4. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kubanç, Y. & Öksüzoğlu, M. K. (2021). İlkokul 4. sınıf matematik ders kitaplarının anayasaya ve mevzuata uygunluk yönünden incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 84-98.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualization. D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* içinde (s. 575–596). New York: Macmillan.

- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. New York: Sage Publications.
- Moralı, G. & Öner, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurlarının incelenmesi. *Turkish Studies Language and Literature* 14(3), 1345-1357.
- Oğuz, M. Ö. (2009). Somut olmayan kültürel miras ve kültürel ifade çeşitliliği. *Milli Folklor*, 21(82), 6-12.
- Özçakır-Sümen, Ö. (2021). Dördüncü sınıf matematik çalışma kitabında yer alan soruların TIMSS sınavı bağlamında incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*[Eğitim Bilimleri Özel Sayısı], 4107-4125.
- Özenç, E. G. & Orhan-Karsak, H. G. (2019). İlkokul birinci ve ikinci sınıf Türkçe ders kitaplarında milli ve kültürel kavramlara yer verilme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 349-379. <https://doi.org/10.34234/ded.547761>
- Özer, T. & İncikabı, L. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarındaki kesirlere ilişkin soruların bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 20-37.
- Öztop, F. & Toptaş, V. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkusu ve altında yatan sebepler. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3, 162-173.
- Öztürk, H. M. (2021). *Erken çocukluk döneminde kültürel miras aktarımı, erken çocuklukta çevre eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Pehlivan, A. & Kolaç, E. (2016). Açık-örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Turkish Studies*, 11(19), 655-670.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* içinde (s. 257-315). Charlotte: Information Age.
- Scovazzi, T. (2015). Intangible cultural heritage as defined in the 2003 UNESCO convention. *Cultural heritage and value creation* içinde (s. 105-126). Milano: Springer, Cham.
- Seven, S. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitapları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, D. İ. (2010). *Yerel kültür mirasının dijitalleştirilmesi ve halk kütüphaneleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, Ö. & Tuğrul, K. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 173-208.

- Şenol, A., Dündar, S., Kaya, İ., Gündüz, N. & Temel, H. (2015). Investigation of secondary school mathematics teachers' opinion on mathematics fear. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(2), 653-672.
- Taşdemir, C. (2011). İlköğretim 1. kademedeki okutulan matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Bitlis ili örnekleme). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 16-27.
- Tuncel, G. & Altuntaş, B. (2020). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kültürel miras algısı: Göstergibilimsel bir analiz. *International Journal of Field Education*, 6(1), 123-140. <https://doi.org/10.32570/ijofe.731122>
- UNESCO. (2003). Somut olmayan kültürel mirasın korunması sözleşmesi. <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-50837/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi-hakkinda.html> sayfasından erişilmiştir.
- Ursini, S. & Sanchez, G. (2008). Gender, technology and attitude towards mathematics: a comparative longitudinal study with Mexican students. *ZDM Mathematics Education*, 40, 559-577. <https://doi.org/10.1007/s11858-008-0120-1>
- Usta, A. & İpek, A. S. (2019). Türk ilköğretim matematik ders kitaplarında doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemleriyle ilgili problemlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi Temel Eğitim*[Özel Sayı], 241-265.
- Ünlü, E. (2007). İlköğretim okullarındaki üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve ilgilerinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 129-148.
- Üredi, L. & Ulum, H. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-447.
- Ütkür, N. (2018). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik 2005-2018 yılları arasındaki makalelerin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 1-11.
- Yalçın, S. (2020). İlkokul üçüncü sınıf matematik ders kitaplarının içerdiği etkinlikler ve sorular bağlamında incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 18-34.
- Yeşilbursa, C. C. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 405-420.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. (2021). Somut olmayan kültürel mirasın eğitim programlarına yansımaları: Hayat Bilgisi öğretimi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 231-247.

<https://doi.org/10.20860/ijoses.974198>

Yurtbakan, E., Aydoğdu-İskenderoğlu, T. & Sesli, E. (2016). Öğrencilerin matematik dersindeki başarılarını arttırma yolları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 101-119. <https://doi.org/10.7822/omuefd.35.2.7>

Extended Summary

The subjects of numbers and operations, data processing, geometry and measurement learning areas in the primary education mathematics curriculum should be based on activities close to student life, and starting from the immediate environment of the students. The reason is that when mathematics teaching is carried out according to these principles, students can be more successful in mathematics and develop positive feelings towards mathematics because when we look from the past to the present, it is seen that mathematics has been intertwined with human life since ancient times. For example, in hunter-gatherer societies, people share the animals they hunt with arrows together equally (fractions), in the mangala games they play, they put four stones in the wells and distribute the stones one by one to the wells (numbers and transactions), they sell sherbet in liters on the streets (measuring), in the motifs of the carpets they make, in the evil eye beads. It is seen that they benefit from shapes and objects (geometry) in the form of cylinders, triangular prisms, spheres, circles, rectangles or squares in mosques, madrasahs, museums, bridges, tables and graphics (data processing) in dividing the weekly meals in the palaces and the historical artifacts in the museum. In other words, it is seen that our cultural heritage elements in our immediate environment play an important role in activity-based learning. While it is seen in the literature that primary school Turkish, life sciences, social studies textbooks are examined in terms of national and cultural concepts, tangible and intangible cultural heritage elements, no study has been found in which mathematics textbooks are examined in terms of cultural heritage (Gurel and Çetin, 2016; Gürkan, 2015; Karakuş and Çağlayan, 2016; Özenç and Orhan-Karsak, 2019; Şahin, 2015; Yıldırım, 2021).

In the study, which was carried out to examine the cultural heritage elements in primary school mathematics textbooks, document analysis design, one of the qualitative research approaches, was used. The data in the study were obtained from primary school mathematics textbooks (1-4th grades) in the 2022–2023 academic year through the criterion sampling method with the "Cultural Heritage Elements Review Form".

At the end of the study carried out to examine the cultural heritage elements in primary school mathematics textbooks, it was found out that "cultural heritage elements" were mostly included in the 3rd grade mathematics textbook in the primary school. "Intangible cultural heritage elements" were

included in the mathematics textbooks taught at all grade levels in primary school. In the primary school mathematics textbooks for the 1st and 2nd grades, "performing arts", one of the intangible cultural heritage elements, was mostly included while in the 3rd grade textbook, "movable cultural heritage" elements, which were among the tangible cultural heritage elements, and in the 4th grade textbook, "immovable cultural heritage" elements, which were among the tangible cultural heritage elements were included. In addition, it was determined that cultural heritage elements in primary school mathematics textbooks were given more place in the field of learning numbers and operations at all grade levels and less in the field of learning geometry.

In the study, it was seen that "intangible cultural heritage elements" were included in the mathematics textbooks taught at all grade levels of primary school. When the cultural heritage elements in mathematics books were examined, it was determined that "performing arts", one of the "intangible cultural heritage elements", was mostly included in primary school mathematics textbooks for the 1st and 2nd grades. In the 3rd grade mathematics textbook, "immovable cultural heritage", which were among the "tangible cultural heritage elements", in the mathematics 4th grade textbook. It was observed that "intangible cultural heritage elements" were mostly included in the primary school Turkish, life studies and social studies textbooks. While it was seen that oral traditions and their expressions were mostly included among "intangible cultural heritage elements" in Turkish and social studies textbooks, it was found that "immovable cultural heritage elements" were mostly included in life studies textbooks (Batmaz and Yurtbakan, 2023). In the study of Pehlivan and Kolaç (2016) and Moralı and Öner (2019), it was found that the elements of "oral traditions and expressions", which were among the "intangible cultural heritage elements", were given more place in the social studies and life studies textbooks. While the elements of "oral traditions and expressions" and "immovable cultural heritage elements" were included in primary school Turkish, life sciences and social studies courses in the studies, the reason why performing arts, movable and "immovable cultural heritage elements" were included in mathematics textbooks at different grade levels is the content of the subjects to be taught to students is inclined to "cultural heritage elements".

In the study, it was determined that "cultural heritage elements" in primary school mathematics textbooks were given more place in the field of learning numbers and operations at all grade levels, and less in the field of learning geometry. The fact that the number of sub-learning areas such as counting, part-whole, fraction relationship, division into digits, number system of ancient civilizations, operations was high compared to the learning areas of numbers and operations, geometry, data processing and measurement may increase the number of areas to be touched on cultural heritage elements.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğeri kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklara İlişkin Metaforik Algıları

Pre-service Special Education Teachers' Metaphorical Perceptions of Children with Severe and Multiple Disabilities

Sevil Filiz, Derya Uyar, Pınar Şafak

Yazar Bilgileri

Sevil Filiz 

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
sevilb@gazi.edu.tr

Derya Uyar 

Öğretmen, MEB,
deryauyar85@hotmail.com

Pınar Şafak 

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Özel Eğitim,
apinar@gazi.edu.tr

ÖZ

Mevcut araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) ile desenlenen çalışmanın katılımcılarını Türkiye genelindeki farklı üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına devam eden 133 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri, gerekli etik izinler alınarak 12 gün süresince elektronik ortamda toplanmıştır. Çevrim içi anket aracılığı ile elde edilen veriler, nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adayları tarafından toplam 76 farklı metafor geliştirilmiştir. Söz konusu metaforlar sekiz kategoriye ayrılarak ele alınmıştır. Bu kategoriler 1) karmaşıklık, 2) değerlilik, 3) gizemlilik, 4) farklılık, 5) zorluk, 6) gelişebilirlik, 7) saflık/masumluk ve 8) diğer olarak belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmen adayları genel olarak ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için olumlu metaforlar üretmiş ve söz konusu kavrama yönelik tanım özelliklerine vurgu yapan metaforlar tercih etmişlerdir. Araştırma bulguları alanyazın çerçevesinde tartışılarak öğretmen yetiştirme uygulamalarına ve ileriye dönük araştırma önerilerinde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar
Metafor
Öğretmen adayları

Keywords

Children with severe and multiple disabilities
Metaphor
Pre-service teachers

Makale Geçmişi

Geliş: 03.08.2023
Kabul: 12.02.2024

ABSTRACT

In the current study, pre-service special education teachers' metaphorical perceptions of children with severe and multiple disabilities were examined. The participants of the study, which was designed with phenomenology, one of the qualitative research methods, consisted of 133 pre-service teachers attending special education undergraduate programs in different universities across Türkiye. The research data were collected electronically for 12 days after obtaining the necessary ethical permissions. The data obtained through an online questionnaire were analyzed using content analysis, one of the qualitative research analysis techniques. As a result of the study, a total of 76 different metaphors were developed by pre-service teachers. These metaphors were divided into eight categories. These categories were 1) complexity, 2) preciousness, 3) mysteriousness, 4) difference, 5) difficulty, 6) developability, 7) purity/innocence and 8) other. Pre-service special education teachers generally produced positive metaphors for children with severe and multiple disabilities and preferred metaphors that emphasized the definition characteristics of the concept in question. The findings of the research were discussed within the framework of the literature, and suggestions were made for teacher training practices and future research.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Filiz, S., Uyar, D. & Şafak, P. (2024). Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara ilişkin metaforik algıları. *TEBD*, 22(1), 157-185. <https://doi.org/10.37217/tebd.1336884>

Giriş

Ağır ve çoklu yetersizlik, içerisinde iki farklı terimi barındırmaktadır. Söz konusu bu iki terimin bilinmesi, ağır ve çoklu yetersizliğin daha net anlaşılmasını sağlamaktadır. Ağır düzeyde yetersizlik; kişisel, sosyal, öğrenme, uyum becerilerinde ya da duyuşsal ve fiziksel gelişimde gerilikleri olma (Kennedy, 2004; Westling ve Fox, 2000), kendini gerçekleştirmek için yoğun özel eğitime, sosyal, psikolojik ve tıbbi hizmetlere ihtiyaç duyma (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) durumudur. Çoklu yetersizlik ise genel olarak birden fazla yetersizliğin eşzamanlı görülmesidir (Akçamete, 1992; Sucuoğlu, 2010; Şafak, 2018). Dolayısıyla tek bir yetersizliği olan bireyler için oluşturulan özel eğitim hizmetlerinden yararlanamama, özel yetişmiş eğitim personeline ve ayrı bir öğretim programı ile uyarlamalara (Şafak, 2018), ayrıca özel sağlık hizmetlerine ve yoğun desteğe ihtiyaç duyma (Orelve ve Sobsev, 1996) durumudur. Ağır düzeyde yetersizlik terimi; birden fazla ya da tek bir yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş olmayı ifade etmesi nedeniyle ağır düzeyde yetersizlikle birlikte çoklu yetersizliği de kapsamaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar birbirlerinden farklı yetersizliklere sahip olabildikleri gibi, sahip oldukları yetersizlikten/yetersizliklerden etkilenme dereceleri de birbirlerinden farklı olabilmektedir. Dolayısıyla söz konusu çocukların bireysel farklılıkları oldukça fazladır. Ancak genel olarak ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar bilişsel, sosyal, motor, iletişim gibi pek çok beceride güçlük çekmektedirler (Beukalman ve Mirenda, 2007; Şafak, 2018; Westling ve Fox, 2000). Akranlarına göre geç öğrenme söz konusudur (Siegel-Causey ve Wetherby, 1993; Şafak, 2018). Gözleyerek, keşfederek ya da tesadüfi öğrenme becerilerinde sınırlılık yaşamaktadırlar (Şafak, 2018; Westling ve Fox, 2000); çevresel uyaranlar (yüksek ses, görsel karışıklıklar, çevresel sesler) nedeniyle dikkatleri kolayca dağılabilmektedir. Ayrıca dikkat sağlama için verilen ipuçlarını anlama ve yorumlamada da güçlük yaşayabilmektedirler (Şafak ve Yürekli, 2020). Ek olarak, ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar kendi davranışlarını yönetme, düzenleme ve değerlendirmede sorunlar yaşamaktadırlar (Şafak, 2018; Westling ve Fox, 2000). Bu çocukların en önemli ortak özelliklerinden biri de iletişim sorunlarının olmasıdır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan bazı çocuklar söylenenleri anlıyor gibi görünmekte ancak anlayamamakta ya da kendisine söylenenlere karşı tamamen tepkisiz kalabilmektedir (Rowland, 2009; Rowland ve Schweigert, 2005). Bazıları ise hiç konuşamamakta (Rowland, 2011; Rowland ve Schweigert, 2005) ve bazen de kendilerini yoğun davranış problemleriyle ifade etmeye çalışmaktadırlar. Bazıları konuşabilmekte ancak konuşma anlaşılabilirliği düşük olabilmektedir (Nakken ve Vlaskamp, 2007). Sözlü dil güçlükleri olan bazı çocuklar alternatif destekleyici iletişim sistemlerini (ADİS) (semboller, işaretler, teknolojik araçlar vb.) kullanarak iletişim kurmaktadırlar (Beukalman ve Mirenda, 2007; Downing, 2005; Siegel-Causey ve Bashinski, 1997; Şafak, 2018; Şafak ve Uyar, 2020; Westling ve Fox, 2000).

Türkiye’de ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar ayrı eğitim ortamlarında (Çitil, 2021), özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitim almaktadırlar. Bu eğitim ortamlarında üniversitelerin eğitim fakültelerinde özel eğitim öğretmenliği bölümlerinden mezun olan veya Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen özel eğitim öğretmenliği sertifika kurslarını tamamlayan ücretli öğretmenler ve alan değiştiren öğretmenler görev alabilmektedir. Bu kapsamda üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenler güncel şartlarda lisans sürecinde seçmeli ders olarak bir dönem süresince “Çoklu Yetersizlik ve Eğitimleri” dersini almakta, öğretmen uygulamaları kapsamında ise ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla deneyim kazanmaktadırlar. Ancak dersin seçmeli olması nedeniyle tüm özel eğitim öğretmen adayları bu süreçte söz konusu dersi alamamaktadırlar. Bununla birlikte, çoklu yetersizlik ve eğitimleri dersini alan her öğretmen adayı öğretmenlik uygulamasında ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitim ortamlarında staj deneyimi edinmemektedir. Başka bir deyişle, ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla çalışacak öğretmenler lisans sürecinde bu alana ilişkin ayrı bir eğitim almamakta ve MEB tarafından ayrı standartlar bulunmamaktadır. Ancak alanyazında söz konusu çocuklarla çalışacak öğretmenlerin özel olarak donanım kazanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Şafak, 2018).

Bireylerin bir konu hakkında deneyim yaşama ya da yaşamama, o konuya aşına olma ya da olmama durumları tutumlarını şekillendirebilmektedir. Tutumların gelişebilmesi için ise algılarının bilinmesi gerekmektedir. Nitekim bilinmektedir ki algı, bireylerin tutumlarını ve bakış açısını etkileyen; ayrıca alınan eğitim ve yaşanan deneyimlerden etkilenen önemli bir değişkendir (Bozkuş-Genç, 2021). Öğretmen yetiştirme programlarında her bir öğretmen adayının deneyim ve eğitiminin farklı olabileceği düşünüldüğünde, algılarının da farklılaşabileceği söylenebilmektedir.

Bireylerin kavramlara yönelik duygularını ve düşüncelerini yansıtmaya yollarından biri metaforlardır. Metaforlar; soyut ve/veya karmaşık kavramların daha anlaşılır, açık ve somut bir hale getirilmesi için kullanılan (Döş, 2010; Saban, Saban ve Koçbeker, 2006), böylece duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan, bir olguyu başka bir olgu ile açıklayan (Gök ve Erdoğan, 2010; Saban, 2008) zihinsel araçlardır (Yob, 2003). Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre de metafor, bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz anlamına gelmektedir (TDK, 2020). Metafor teriminin tanımlarından da anlaşılacağı gibi metaforlar bir kavramı açıklamada söylemleri güçlendirmektedir.

Alanyazında bireylerin çeşitli kavramlara ilişkin metaforik algılarıyla ilgili çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak özel eğitim alanında bu çalışmalar oldukça sınırlıdır. Sınırlı olduğu gözlenen bu araştırmalarda genel olarak farklı yetersizlik türlerine ya da özel eğitimde kullanılan bazı kavramlara yönelik metaforik algılarının incelendiği görülmektedir (Ör., Güleç-Aslan, 2014; Impeccoven-Lind, 2004). Güleç-Aslan (2014) zihin engelliler öğretmenliği bölümü son sınıf

öğrencilerinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle deneyimlerini ve algılarını incelemiştir. Araştırmacı, öğretmen adaylarının deneyimleri doğrultusunda bir öğretmen olarak OSB'li öğrencilerle çalışmanın zor olduğunu, ancak meslek olarak birçok olumlu özelliği olan bir algıya sahip olduklarını tespit etmiştir. Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon (2005) öğretmen adaylarının genel eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarını araştırmıştır. Bir ders öncesi ve sonrasında yapılan değerlendirmeler sonucunda, öğretmen adaylarının kaygı ve kabul etme durumlarında farklılıklar gözlemlendiği, ilgili dersin algılarda olumlu etkiye yol açtığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Impeccoven-Lind (2004) öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarını incelediği araştırmasında, öğretmen adaylarının söz konusu öğrencilere yönelik algılarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Tortop, Kandemir, Kaya ve Demir (2015) farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının zihin yetersizliği olan birey kavramına yönelik algılarını incelemiştir. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının en fazla “yaşamak için başkalarına muhtaç olma” kategorisinde metafor geliştirdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Yakın geçmişte Sardohan-Yıldırım ve Eldeniz-Çetin (2022) özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik algılarını belirledikleri araştırmalarında; 218 özel eğitim öğretmeni söz konusu öğrencilerle ilgili başkalarına bağımlı olma, yoğun ilgi ve destek gereksinimi, eğitimlerinin iyi planlanması, bireysel farklılık gibi alanlara yönelik metaforlar geliştirmiştir. Bozkuş-Genç (2021) özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının yüksek işlevli OSB olan çocuklara ilişkin metaforik algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yüksek işlevli OSB olan çocuklara ilişkin 20 metafor geliştirdiğini ve yüksek işlevli OSB olan çocuklara yönelik algılarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Dayı, Açıkgöz ve Elçi (2020) ise güzel sanatlar eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algılarını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının bahsi geçen öğrencilere yönelik algılarının genelde olumlu olduğunu ve en çok “çiçek” ile “herkes” metaforlarını geliştirdikleri sonucunu elde etmişlerdir.

Alanyazındaki metaforik algılara yönelik araştırmaların varlığı, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının algılarını ortaya koyarak öğretmen yetiştirme programlarının şekillenmesine katkı sağlayıcı ve mevcut eğitim durumunun niteliğine ilişkin fikir verici niteliktedir. Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının öğrencilere inanması, onlara olumlu bakış açısıyla yaklaşması, daha istekle çalışmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Algıların olumsuz özellikler taşıması gibi durumlar ise tutumların geliştirilmesine yönelik lisans eğitim programlarının gözden geçirilmesine etki edecektir. Türkiye’de uygulama sürecinde öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla çalışırken zorlandıkları bilinmektedir (Adıgüzel, Kızır ve Eratay, 2017). Öğretmen adaylarının da bu çocuklara ilişkin algıları ortaya çıkarılarak eğitim sürecinin baştan düşünülmesi sağlanacaktır. Bu nedenle ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik öğretmen adaylarının metaforik algılarının

belirlenmesinin, söz konusu çocukların eğitiminde geleceğe yönelik atılacak adımlar için var olan durum hakkında bilgi verici, betimleyici bir ortam oluşturacağına inanılmaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik geliştirdikleri metaforlar nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için belirtilen metaforlar ortak özellikleri açısından hangi kategoriler altında toplanmaktadır?
3. Özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için belirtilen metaforların gerekçeleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışmada, özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin aşına olduğu ancak ayrıntılı anlayışa sahip olmadıkları olguları araştırmak için kullanılan (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011) kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak sonuçlara ulaşan bir modeldir. Bu çalışmada da ağır ve çoklu yetersizlik kavramına aşına olduğu bilinen özel eğitim öğretmen adaylarının bilgilerinden ve deneyimlerinden yola çıkılarak sonuca ulaşılmaktadır.

Katılımcılar

Mevcut çalışmada, özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla araştırmanın katılımcılarını Türkiye genelinde üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümünde 1, 2, 3 ve 4. sınıfa devam eden gönüllü 133 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Patton'a (2002) göre amaçlı örneklemin seçiminde konuyla ilgili daha fazla bilgi edinilebilecek kişileri seçmek temel amaçtır.

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet		Sınıf Düzeyi				Çoklu Yetersizlik ve Eğitimleri Dersini Alma Durumu		Deneyim Durumu	
Kadın	Erkek	Bir	İki	Üç	Dört	Alan	Almayan	Olan	Olmayan
85	48	23	44	33	33	100	33	108	25

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algılarını incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından anket formu hazırlanmıştır. Form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların bilgi sahibi olması amacıyla metafor tanımı, metafora ilişkin olumlu ve olumsuz örnekler bulunmaktadır. İkinci bölümde katılımcıların cinsiyeti, yaşı, devam ettikleri üniversite, sınıf düzeyini, ağır ve çoklu yetersizlik ile ilgili ders alma durumları ve söz konusu çocuklarla deneyimleri olup olmadığını belirlemeye yönelik demografik bilgi soruları yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise anket soruları mevcuttur. Sorular iki tane olup ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara ilişkin metaforları tespit etmeye yöneliktir. Sorular; 1)“Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar benim için ... gibidir. 2) “Çünkü ... dır.” şeklindedir.

Verilerin Toplanması

Mevcut çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algılarını incelemek amacıyla veriler metafor tekniği kullanılarak açık uçlu iki sorudan oluşan bir anket formu ile toplanmıştır. Araştırmanın Türkiye genelini kapsamaması, daha fazla katılımcıya ulaşılması ve verilerin kısa sürede toplanması için elektronik ortamda verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Hazırlanan anket formu ikinci yazar tarafından Google Forms'a yüklenmiştir. Araştırmacıların kişisel sosyal medya hesapları ve bazı üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümü sosyal medya hesapları aracılığıyla veri toplama aracının elektronik bağlantı adresi yaygınlaştırılmıştır. Form bağlantı adresi 2023 Temmuz ayında 12 gün aktiflikten sonra yeterli sayıda katılımcıya ulaşılmasıyla anket erişimi sonlandırılmıştır. Elektronik ortamda bulunan form içeriğine “*Araştırmaya katılmaya gönüllüyüm.*” seçeneği eklenmiştir. Forma ulaşan katılımcıların bu seçeneği işaretlemesi halinde formun içeriğini görerek araştırmaya katılımı mümkün olmuştur. Böylece katılımcıların gönüllülük beyanı edinilmiştir. Elektronik ortamda anket 215 kişi tarafından doldurulmuştur. Her bir katılımcı bir elektronik posta adresi üzerinden anketi bir defa doldurabilmiştir. Doldurulan anketler incelenmiş ve ankete katılan kişilerden özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adayı olmayan kişiler olduğu ve metafor olarak kabul edilemeyecek cevapların bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırma kapsamına uymayan 82 anket belirlenmiştir. Söz konusu 82 anket araştırmaya dâhil edilmeyerek 133 geçerli anket belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algılarını incelemek amacıyla araştırma kapsamında anket formu aracılığıyla elde edilen veriler nitel araştırma analiz tekniklerinden içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin kavramsallaştırılması, bu kavramların düzenlenmesi ve bu kavramların kategoriler altında belirtilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada anket sonuçlarıyla ortaya

çıkan metaforlar alfabetik olarak sıralanmıştır ve her bir metaforu temsil eden öğretmen adayı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır. Metaforların ortak özelliklerine göre kategoriler belirlenmiş ve her bir kategori içerisinde yer alan metaforlar gerekçeleriyle, metaforu geliştiren öğretmen adayı sayısı ile sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının ifade ettiği metaforların analizi ve yorumlanması sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının ankette belirgin bir şekilde bir metaforu ifade edip etmediklerine bakılmıştır. Örneğin *"İhtiyacı çoktur. Çünkü yardımsız bir şey yapamaz."* cevabı kavramın tanımına atıf yapmakta, herhangi bir metaforik ifade içermemektedir.
2. Her bir metaforun *"ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuk"* olgusunu daha iyi anlamaya yardımcı olup olmadığına dikkat edilmiştir. Söz konusu olguyu anlamaya hizmet eden metaforlar analize dâhil edilmiştir. Örneğin *"Sürpriz kutu gibidir. Çünkü içinden nasıl bir cevher çıkacağı belli olmaz."* cevabı ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların birbirlerinden farklı özellikleri olabileceği olmayabileceği bilgisini öne çıkarmaktadır. Bu yöndeki kararların alınmasında ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için alanyazında yer alan bilgiler göz önünde tutulmuştur.
3. Öğretmen adayları tarafından ifade edilen metafordaki mantıksal dayanak, yani sebepler incelenmiştir. Örneğin *"Bulut gibidir."* yazan bir öğretmen adayı bu metaforun gerekçesini şöyle açıklamıştır. *"Çünkü ihtiyaçları, duyguları vardır. Onlara yardım etmeliyiz."* Bu cevaba göre burada bulut metaforu kullanılmıştır ancak gerekçesi mantıksal çerçevede bağlantılı görülmemektedir.
4. Ortak özelliklere sahip olan metaforlar aynı kategori altında toplanmıştır. Örneğin *"gizemlilik"* kategorisi altında yer alan tüm metaforların gerekçeleri benzerdir (örneğin ayak basılmamış ada metaforu için gerekçe olarak *"Öyle bir adanın olduğunu biliyoruz ancak içinde hangi güzelliklerin saklı olduğunu bilmiyoruz."* ifade edilirken, uzay metaforu için *"Teorik bilgiler dışında bu çocuklarla ilgili çok az şey biliyoruz, farklı bir dünyaları var. Çocukların evrenine inmemiz bu gizemleri çözmemiz gerekiyor."* gerekçesi sunulmuştur). Bununla birlikte, bir metafor için farklı sebepler sunan öğretmen adaylarının metaforları aynı olsa bile farklı kategorilere alınmıştır. Örneğin *"bilmece"* metaforu hem farklılık kategorisinde hem de zorluk kategorisinde mevcuttur. Çünkü bilmece metaforunu geliştiren öğretmen adaylarından biri gerekçe olarak ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların farklılıklarını temel alırken, diğer öğretmen adayı zorluğunu vurgulamıştır.

İnandırıcılık ve Etik

Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algılarının incelenmesi sürecinde araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için araştırmacılar tarafından bir dizi çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalardan biri, verilerin elektronik ortamda toplanması nedeniyle ortaya çıkabilecek karışıklıkları engellemek amacıyla anket formu erişimi ve verilerin gizliliği ile ilgili gerçekleştirilen uygulamalardır. Bu doğrultuda, anket erişimi her bir elektronik posta adresi kullanıcısı için bir defa ile sınırlandırılmış ve anket aracılığıyla elde edilen veriler şifrelenmiş klasör ile sadece araştırmacılar tarafından görüntülenebilmiştir. Ayrıca araştırma verilerinin güvenilirliği için değerlendirmeciler arası güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışma kapsamında ikinci yazar tarafından analiz edilen verilerin %20'si üçüncü yazar tarafından analiz edilerek değerlendirmeciler arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Değerlendirmeciler arası güvenilirlik %90 olarak bulgulanmıştır.

Mevcut araştırmanın başlangıç aşamasından bitiş aşamasına kadar etik unsurlara dikkat edilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılacak tüm katılımcılardan gönüllük beyanı alınmıştır. Gönüllülük beyanı, elektronik ortamda yer alan anket formuna "Araştırmaya katılmaya gönüllüyüm." ifadesi eklenerek sağlanmıştır. Bu ifadeyi onaylayan katılımcılar anketi görüntüleyebilmiştir. Söz konusu ifade öncesinde, formun giriş bölümünde katılımcılara araştırmanın amacı ve verilerin nasıl toplanacağı gibi konular hakkında bilgiler sunulmuştur. Verilerin analizi sürecinde katılımcıların kimliklerini ortaya çıkaracak herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Araştırmanın etik kurul izni Gazi Üniversitesi Etik Komisyonununun 12.6.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-678631 sayılı kararı ile alınmıştır.

Bulgular

Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algılarına ilişkin bulgular, mevcut çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde üç başlık altında ele alınmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklara Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

Mevcut çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik 76 farklı metafor geliştirdiği bulgulanmıştır. 133 öğretmen adayı tarafından geliştirilen söz konusu 76 metaforun Tablo 2'de alfabetik sıralaması ve her bir metaforu geliştiren öğretmen adayı sayısı ile yüzde bilgileri yer almaktadır.

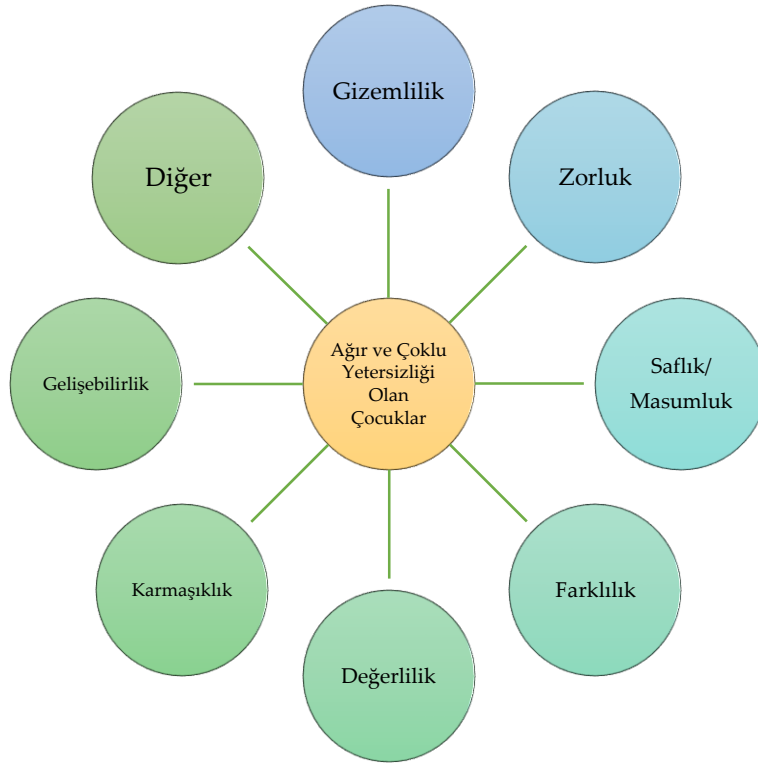
Tablo 2. Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Geliştirdiği Metaforlar

<i>Metafor</i>	<i>Öğrt. Adayı</i>		<i>Metafor</i>	<i>Öğrt. Adayı</i>		<i>Metafor</i>	<i>Öğrt. Adayı</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>		<i>f</i>	<i>%</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Anahtar	1	0,7	Hazine	1	0,7	Pencere	2	1
Ayakkabı	1	0,7	Hediye	1	0,7	Pitbull	1	0,7
Ayak basılmamış ada	1	0,7	İnci	1	0,7	Puzzle	4	3
Ayrı bir dünya	1	0,7	İpek kumaş	1	0,7	Renk	2	1
Bahçe	3	2	Karadeniz'de yetişen zeytin ağacı	1	0,7	Rubik küp	2	1
Bebek	7	5	Kara kutu	1	0,7	Sandık	2	1
Bilinmezlik	1	0,7	Kasa	1	0,7	Seyahat	1	0,7
Bilmece	2	1	Kaktüs	2	1	Sınav	1	0,7
Bitki	1	0,7	Kapı	1	0,7	Sır	2	1
Bulmaca	4	3	Kayıp hazine sandığı	1	0,7	Sinyali olmayan televizyon	1	0,7
Buzdağının alta kalan kısmı	1	0,7	Kitap	7	5	Sonunda ışık görünmeyen tünel	1	0,7
Civciv	1	0,7	Koala	1	0,7	Sürpriz kutu	1	0,7
Çetrefilli bir yol	1	0,7	Kömür	1	0,7	Sürpriz yumurta	1	0,7
Çiçek	9	6	Kumbara	1	0,7	Tablo	1	0,7
Çöldeki vaha	1	0,7	Kuş	1	0,7	Tarladaki ürünler	1	0,7
Değerli taş	1	0,7	Kutu	14	10	Tohum	3	2
Deniz	1	0,7	Labirent	3	2	Toprak	1	0,7
Dolaşmış zincir	1	0,7	Mahkum	1	0,7	Uzay	1	0,7
Düğüm	1	0,7	Maske	1	0,7	Ulaşılmaz bir dağ	1	0,7
Elektrik ve suyu olmayan bir ev	1	0,7	Melek	7	5	Yaralı kuş	1	0,7
Elmas	4	3	Merdiven	1	0,7	Yavru kedi	1	0,7
Evren	1	0,7	Mücevher	1	0,7	Yıldız	2	1
Gökkuşağı	3	2	Müzik kutusu	1	0,7	Yuvadan uçmayı bekleyen kuş	1	0,7
Gül	3	2	Nar	1	0,7	Zirve	1	0,7
Güneş	1	0,7	Okyanus	2	1			
Harita	1	0,7	Orkide	1	0,7			

Tablo 2 incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için en fazla “kutu” metaforunun (f=14) geliştirilmiş olduğu göze çarpmaktadır. Tabloya göre metaforların genellikle birer öğretmen adayı tarafından geliştirildiği öne çıkmaktadır.

Metaforların Ait Olduğu Kategoriler

Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik geliştirdikleri metaforlar içerdikleri anlamlara göre sekiz kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler 1) karmaşıklık, 2) değerlilik, 3) gizemlilik, 4) farklılık, 5) zorluk, 6) gelişebilirlik, 7) saflık/masumluk ve 8) diğerdir. Şekil 1’de öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforların ait olduğu kategoriler bulunmaktadır.



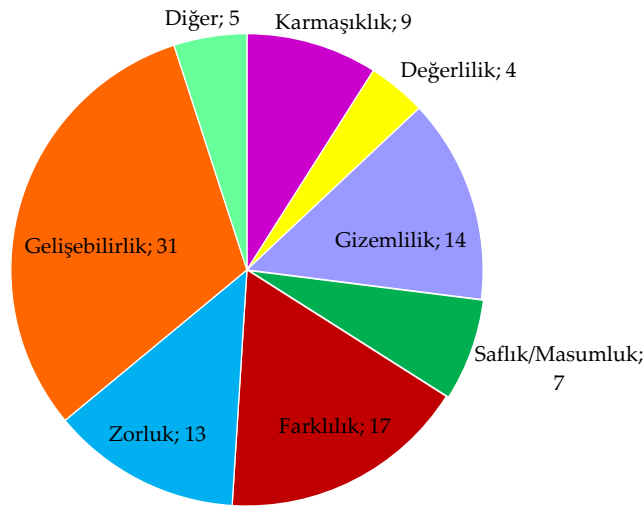
Şekil 1. Özel eğitim öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforların ait olduğu kategoriler

Kategorilere ait açıklamalar şöyledir;

1. Karmaşıklık kategorisi, özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için geliştirilen metaforlardan çocukların yanıltıcı davranışlarını, belirgin olmayan özelliklerini kapsayan metaforlar belirlenerek oluşturulmuştur.
2. Değerlilik kategorisi, özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için geliştirilen metaforlardan çocukların önemli olma, hassas olma özelliklerini kapsayan metaforlar belirlenerek oluşturulmuştur.
3. Gizemlilik kategorisi, özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için geliştirilen metaforlardan çocukların bilinmedik şaşırtıcı özelliklerinin/yeterliliklerinin olması gibi durumları kapsayan metaforlar belirlenerek oluşturulmuştur.
4. Farklılık kategorisi, özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için geliştirilen metaforlardan çocukların bireysel farklılıklarını kapsayan metaforlar belirlenerek oluşturulmuştur.
5. Zorluk kategorisi, özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için geliştirilen metaforlardan çocukların güçlüklerinden kaynaklı zorlu süreçleri ifade eden metaforlar belirlenerek oluşturulmuştur.

6. Gelişebilirlik kategorisi, özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için geliştirilen metaforlardan çocukların geliştirilebilir, öğrenebilir, ilerleyebilir olmaları gibi özellikleri kapsayan metaforlar belirlenerek oluşturulmuştur. Söz konusu kategoride çocukların olumlu ya da olumsuz yönde değiştirilebilir olmalarını içeren metaforlar bir arada yer almaktadır.
7. Sağlık/masumluk kategorisi, özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için geliştirilen metaforlardan çocukların temiz, bilgiye hazır olma gibi özelliklerini kapsayan metaforlar belirlenerek oluşturulmuştur.
8. Diğer kategorisi, özel eğitim öğretmen adayları tarafından ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için geliştirilen metaforlardan herhangi bir kategoriye girmeyen, tek kalan ancak metafor olma özelliği taşıyan metaforların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur.

Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik geliştirdikleri metaforla oluşturulan kategoriler içerisinde farklı sayıda metafor ve öğretmen adayı sayısı mevcuttur. Söz konusu sekiz kategoride her bir kategoriye ait metafor geliştiren öğretmen adayı yüzdeleri Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Kategorilere göre metafor geliştiren öğretmen adayı yüzdesi

Şekil 2’ye göre özel eğitim öğretmen adaylarının çoğu (%31) gelişebilirlik kategorisi çerçevesinde metafor geliştirmiştir. Öğretmen adayları en az (%4) değerlilik kategorisi kapsamında metafor oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının %5’i tarafından geliştirilen metaforlar ise herhangi bir kategori içerisine alınamayarak diğer kategorisi olarak belirlenmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 3’te her bir kategoride yer alan metaforlar verilmiştir. Buna göre karmaşıklık kategorisinde 9, değerlilik kategorisinde 7, gizemlilik kategorisinde 14, farklılık

kategorisinde 16, zorluk kategorisinde 14, gelişebilirlik kategorisinde 25, saflık/masumluk kategorisinde 4, diğer kategorisinde ise 7 metafor bulunmaktadır. Dolayısıyla en fazla metafor gelişebilirlik, en az metafor ise saflık/masumluk kategorisi içerisinde yer almaktadır.

Tablo 3. Her Bir Kategoride Yer Alan Metaforlar

<i>Karmaşıklık</i>	<i>Değerlilik</i>	<i>Gizemlilik</i>	<i>Farklılık</i>
1. Bilmece	1. Çiçek	1. Ayak basılmamış ada	1. Anahtar
2. Bulmaca	2. Değerli taş	2. Bilinmezlik	2. Ayrı bir dünya
3. Dolaşmış zincir	3. Elmas	3. Buzdağının alta kalan kısmı	3. Bahçe
4. Düğüm	4. Gül	4. Evren	4. Çiçek
5. Güneş	5. İnci	5. Hediye	5. Gökkuşluğu
6. Kapı	6. İpek kumaş	6. Kaktüs	6. Gül
7. Kasa	7. Mücevher	7. Kapı	7. Kara kutu
8. Labirent		8. Kitap	8. Kitap
9. Puzzle		9. Kutu	9. Melek
		10. Maske	10. Nar
		11. Okyanus	11. Pencere
		12. Pencere	12. Renk
		13. Sır	13. Seyahat
		14. Uzay	14. Sürpriz kutu
			15. Sürpriz yumurta
			16. Yıldız
<i>Zorluk</i>	<i>Gelişebilirlik</i>	<i>Saflık/Masumluk</i>	<i>Diğer</i>
1. Bahçe	1. Bahçe	1. Bebek	1. Ayakkabı
2. Bilmece	2. Bebek	2. Çiçek	2. Çöldeki vaha
3. Çetrefilli bir yol	3. Bitki	3. Elmas	3. Koala
4. Deniz	4. Cıvıv	4. Melek	4. Mahkûm
5. Elmas	5. Çiçek		5. Pitbull
6. Gökkuşluğu	6. Elektrik ve suyu olmayan bir ev		6. Yaralı kuş
7. Gül	7. Harita		7. Yuvadan uçmayı bekleyen kuş
8. Kayıp hazine sandığı	8. Karadeniz'de yetişen zeytin ağacı		
9. Kutu	9. Kömür		
10. Labirent	10. Kumbara		
11. Merdiven	11. Kuş		
12. Sınav	12. Kutu		
13. Sonunda ışık görünmeyen tünel	13. Labirent		
14. Ulaşılmaz bir dağ	14. Müzik kutusu		
	15. Orkide		
	16. Pencere		
	17. Rubrik küp		
	18. Sandık		
	19. Sinyali olmayan bir televizyon		
	20. Tablo		
	21. Tarladaki ürünler		
	22. Tohum		
	23. Toprak		
	24. Yavru kedi		
	25. Zirve		

Tablo 3'e göre karmaşıklık kategorisinde özel eğitim öğretmen adayları genellikle çözülmesi/açılması gereken unsurları metafor olarak geliştirmişlerdir. Örneğin bulmaca, puzzle,

labirent gibi metaforlar bu kategoride görülmektedir. Özel eğitim öğretmen adayları değerlilik kategorisinde genellikle insanlar için göz alıcı, kıymetli unsurları metafor olarak üretmişlerdir. Örneğin mücevher, elmas vb. Gizemlilik kategorisine bakıldığında, genellikle insanlar tarafından merak uyandıran unsurlar metafor olarak tercih edilmiştir. Örneğin uzay, hediye, evren. Özel eğitim öğretmen adayları farklılık kategorisinde genellikle insanlar için, içinde farklılıklar barındıran unsurları metafor olarak geliştirmişlerdir. Örneğin sürpriz yumurta, kitap, kara kutu vb. Zorluk kategorisinde ulaşılmaz bir dağ, çetrefilli bir yol, merdiven, labirent gibi insanlar için uğraş gerektiren unsurlara değinmişlerdir. Gelişebilirlik kategorisinde özel eğitim öğretmen adayları genellikle insanlar için yetiştirilen, üretilen, geliştirilen unsurları metafor olarak seçmişlerdir. Örneğin bebek, bahçe, çiçek, yavru kedi gibi. Safılık/masumiyet kategorisinde özel eğitim öğretmen adayları genellikle insanlar tarafından masumluğu temsil ettiği bilinen unsurları metafor olarak belirtmişlerdir. Örneğin melek, bebek. Diğer kategorisinde ise yaralı kuş, ayakkabı, pitbull gibi birbirinden farklı unsurları metafor olarak kullandıkları göze çarpmaktadır. Genel olarak Tablo 3 incelendiğinde, her bir kategoride farklı sayıda metafor bulunduğu ve bir metaforun farklı kategorilerde yer aldığı dikkat çekmektedir. Örneğin “çiçek” metaforu hem değerlilik hem de safılık/masumluk kategorisinde mevcuttur.

Metaforların Gerekçeleri

Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik geliştirdikleri metaforlar her bir kategori altında gerekçeleriyle birlikte ayrı tablolar halinde aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4’te karmaşıklık kategorisinde yer alan metaforların gerekçeleri ve metaforları geliştiren özel eğitim öğretmen adayları sayısı bulunmaktadır. Aşağıdaki Tablo 4’e göre karmaşıklık kategorisinde katılımcılar tarafından en fazla kişi (4) “bulmaca” metaforunu geliştirmiştir. Diğer metaforlar birer kişi tarafından geliştirilmiştir. Bu kategoride ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların karmaşık davranışlarını ifade etmek isteyerek “bilmece” metaforunu geliştiren öğretmen adayı “Verdikleri tepkilerin sebepleri kolayca anlaşılabilir. Bazen çok derin düşünmek gerekirken bazen cevap burnunuzun ucunda olabiliyor ama göremeyebiliyorsunuz.” gerekçesini ileri sürmüştür.

Tablo 5’te ise değerlilik kategorisinde yer alan metaforların gerekçeleri ve metaforları geliştiren özel eğitim öğretmen adayı sayısı bulunmaktadır. Aşağıdaki Tablo 5 incelendiğinde, değerlilik kategorisinde “elmas” metaforunun iki öğretmen adayı, diğer metaforların birer öğretmen adayı tarafından geliştirildiği görülmektedir.

Tablo 4. Karmaşıklık Kategorisinde Yer Alan Metaforların Gerekçeleri

<i>Kategori</i>	<i>Metafor</i>	<i>Öğrt. Adayı</i>	<i>Gerekçe</i>
Karmaşıklık	Bulmaca	4	Çözmesi anlaması yanıtlaması zor ama eğlenceli bir bulmaca gibi anlamak anlaşmak iletişim kurmak öğretmek zor ama başarılığında tatmin eder.
			Birkaç yönü hakkında bilgim var ama çoğu kısmı bilinmez bir durumdur
			Emek veren herkes o kilidi çözebilir.
			Onları çözebilmek son derece zor ama keyifli.
	Bilmece	1	Verdikleri tepkilerin sebepleri kolayca anlaşılabilir. Bazen çok derin düşünmek gerekirken bazen cevap burnunuzun ucunda olabiliyor ama göremeyebiliyorsunuz.
	Dolaşmış zincir	1	Çözmesini bilersen tüm zincirler gibi işlevini korur, görevini yerine getirir.
	Düğüm	1	Düğüm gibidir çünkü en az iki yetersizlikten etkilenmiş çocuklardır; örneğin zihinsel yetersizlik ve işitme engelli olduğunu düşünelim bu iki yetersizlik düğüm gibidir bir yetersizlik üzerinde odaklanırsak diğeri alan geride kalır o yüzden sahip olduğu yetersizlikler düğüm gibidir ve düğümü çözmeye çalışırsak her alanda desteklemeliyiz.
	Kasa	1	Şifresini bilmediğiniz (öğrenme çıktılarını nasıl anladığını bilemediğiniz, öğrenme becerilerinin nasıl olduğunu görerek-dinleyerek-uygulayarak bilmediğiniz bir bireyi çözüp, içine bakamayız) bir kasayı açamayız. Kasayı açmak için öncelikle şifresini çözmeliyiz.
	Puzzle	1	Onları açmak için doğru yolu deneye deneye bulursunuz.
Kapı	1	Hangi yanlarını geliştirebilirim değil her yanlarını geliştirebilirim diyerek her yönden, her kapıdan bir yere ulaşılabilirim.	
Labirent	1	Zorluklar içinde neyi, nasıl yapacağımızı bilirsek kolayca çıkış yolunu bulabiliriz.	
Güneş	1	Güneş kimi zaman yakar kimi zaman ısıtır kimi zaman bunaltır kimi zaman ferahlatır.	

Tablo 5. Değerlilik Kategorisinde Yer Alan Metaforların Gerekçeleri

<i>Kategori</i>	<i>Metafor</i>	<i>Öğrt. Adayı</i>	<i>Gerekçe</i>
Değerlilik	İpek kumaş	1	Çünkü hepsi işlenmeyi bekleyen kıymetli varlıklardır. Eğer doğru bir terzinin elinden geçerse ortaya çok güzel kıyafetler çıkacaktır.
	Çiçek	1	Hassas bir yapıları vardır.
	İnci	1	Çok değerlidirler.
	Elmas	2	Varlığını herkes bilir ama kimse kıymetini bilemez. Değerleri çok fazla olmasına rağmen çok az kişi bilir.
	Gül	1	Nereye giderlerse orayı güzelleştirirler.
	Mücevher	1	Keşfedilmeyi bekleyen, özel ve değerlidir.
	Değerli taş	1	Bu bireyler ile iletişim kurmak ve öğretim yapmak zordur ancak bu bireyler ile iletişim kurulduğunda çok değerli bir taşa ulaşılmış olursunuz.
	Hazine	1	Hazinenin kapağını açtığımızda fark edemediğimiz birçok güzellikle karşılaşırız.

Aşağıda Tablo 6'da gizlilik kategorisinde yer alan metaforların gerekçeleri ve metaforları geliştiren özel eğitim öğretmen adayları sayısı yer almaktadır.

Tablo 6. Gizemlilik Kategorisinde Yer Alan Metaforların Gerekçeleri

Kategori	Metafor	Öğrt. Adayı	Gerekçe
Gizemlilik	Kutu	9	İçinde neler olduğunu ilk başta bilemeyiz ama uygun eğitimlerle potansiyellerini ortaya çıkarıp yeteneklerini keşfedebiliriz.
			Çünkü çok yetersizliği olsa dahi ona ulaşabileceğimiz bir etkileşim yöntemi ya da iletişim şekli bulunabilir.
			Çünkü gizli kutunun içinde ne var merak ederiz ve onu açmak için yöntemler bulmaya çalışırız.
			Düşüncelerini ifade edemedikleri için dünyayı ve insanları nasıl algıladığını bilemeyiz.
			Kendi dünyalarında neler var, neler yaşıyorlar hiçbir zaman bilemiyoruz.
			Keşfedilmesi zor oldukları için.
			Ne çıkacağı belli olmaz bazen çok ağır çocuklar da harika işler başarabilirler.
			İçinden nasıl bir cevher çıkacağı belli olmaz.
			Başlarda herhangi bir etkileşimde bulunamazsak da zamanla o kutuyu açarsak içinden güzel şeyler çıkabilir.
	Ayak basılmamış ada	1	Öyle bir adanın olduğunu biliyoruz ancak içinde hangi güzelliklerin saklı olduğunu bilmiyoruz.
	Sır	2	Kullanılan etkileşim yöntemi ne olursa olsun hiç bir zaman ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin ne hissettiğini nasıl düşündüğünü anlamak şu an için pek mümkün değil. Birçok şey öğreniyorum onlardan.
	Bilinmezlik	1	Birçok alanda yetersizlikleri ve sınırlılıkları vardır.
	Buzdağının altta kalan kısmı	1	Bu bireylere dışardan bir gözle baktığımızda sadece dış görünüşlerine aldanarak onlar hakkında olumsuz düşüncelerde bulunabiliriz. Fakat bu bireylere uygun eğitim şartları sağlanarak bu sayede onların dışardan bakıp da göremediğimiz yeterliliklerini keşfedebiliriz.
	Kaktüs	1	Dışardan dikenli gözüke de içinde su vardır. Eğer dikenleri aldırış etmeyip içini açmak için uğraşırız suya ulaşırız.
	Okyanus	2	Bu çocukların sahip oldukları yeterlilikleri bilmek kolay değildir aynı okyanusun derinliğindeki canlıları bilmediğimiz gibi. Tam olarak bilinmesi, anlaşılması, keşfedilmesi zordur ve her gün farklı bir şey keşfedilir.
Kapı	1	Doğru anahtar bulunduğu (gerekli ihtiyaçların gerektiği gibi karşılanması) kapının ardındaki güzellikler ortaya çıkacaktır.	
Kitap	2	Çünkü onların zihni ve hayal gücünün oldukça iyi olduğunu düşünüyorum, bizim sadece o büyü kapağı açıp kitabı anlayarak okumamız gerekiyor, Öğreteceğimiz kadar öğreneceğimiz şeyler de vardır. Onları okumak onları anlamamızı sağlar.	
Uzay	1	Teorik bilgiler dışında bu çocuklarla ilgili çok az şey biliyoruz, farklı bir dünyaları var. Çocukların evrenine inmemiz bu gizemleri çözmemiz gerekiyor.	
Hediye	1	Aldığımız her hediye de neler çıkacağını bilemeyiz ve heyecanlanıyoruz bu çocuklar da benim için öyledir.	
Pencere	1	Çünkü bu bireylerimiz hayata farklı bir noktadan bakmamızı, belki göremediğimiz güzellikleri görmemizi sağlıyor. Gözlem dersimizde kurumda bunu deneyimledim. Onlara bir şeyler öğretmek az da olsa kendilerine yetebilmelerini sağlamak çok güzel.	
Evren	1	Çünkü gizem doludur.	
Maske	1	O çocukların iç (masum) yüzlerini göremiyoruz.	

Tablo 6'ya göre gizemlilik kategorisinde en çok (9) kutu metaforu geliştirilmiştir. Bu kategorideki metaforlar için özel eğitim öğretmen adayları ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların bilinmeyen ve sürpriz performanslarına vurgu yapmışlardır. Örneğin "kutu" metaforunu geliştiren öğretmen adaylarından biri "İçinden nasıl bir cevher çıkacağı belli olmaz." gerekçesini belirtmiştir.

Tablo 7'de farklılık kategorisinde yer alan metaforların gerekçeleri ve metaforları geliştiren özel eğitim öğretmen adayı sayısı yer almaktadır.

Tablo 7. Farklılık Kategorisinde Yer Alan Metaforların Gerekçeleri

Kategori	Metafor	Öğrt. Adayı	Gerekçe
Farklılık	Kara kutu	1	AÇYE olan çocuğun özellikle iletişim alanında sınırlılığı varsa başından geçenleri anlatamadıkları, hangi duyguları yaşadıkları ve mutlu mu ya da mutsuz oldukları belli değildir. Onun için ben uçaklarda olan ve kazalardan sonra ortaya çıkınca uçak kazalarının nedenlerini belirleyen kara kutuya benzettim. Onlarla iletişime geçildiğinde AÇYE çocuklar gözünden yeni bir bakış öğrenmiş oluyoruz.
	Ayrı bir dünya	1	Çünkü hepsi birbirinden farklı.
	Kitap	5	Dışarıdan bazen zor görünen ama içi açıldıkça daha da derine inmedir benim için. Çünkü her biri farklı hayat yaşar ve bizim onları anlamamız için kelime kelime, sayfa sayfa okuyup anlamamız gerekir tıpkı kitapları her okuyuşumuzdaki, bitirişimizdeki gibi. Bazı kitapların okunması ve anlaması kolaydır. Bazı kitaplar ise anlaması biraz ağırdır ama insana çok şey katar. Özel bireyler de bireysel farklılıkları itibarıyla farklı türlerdeki kitaplara benzer. Kendi hikayemiz dışında başka hikâyeler, hayatlar olduğunu bize öğretirler. Çünkü kitapların birçok sayfası var, çocukların da birden fazla yetersizliği var ve kitabın her sayfasında farklı bir güzellik yatıyor. Çocukların yetersizliklerine ne kadar çok inmeyi başararsak sonuç da o kadar güzel ve verimli olur.
	Pencere	1	Her pencereden farklı manzara görülür.
	Yıldız	2	Çünkü onlar ışıl ışıl parlayan ama ulaşması çok zor olan uzaklarda çok masum bir şekilde bizi bekleyen birbirinden farklı ve özel çocuklardır. Eğitimlerinde dikkate alınması gereken düzenlemeler özellikle BEP kısmı sayısız bir enerjiyi ve dinamizmi gerektiriyor. Bu nedenle diğer yetersizlik gruplarına nazaran sorumluluğu daha çok hissettiriyor.
	Sürpriz kutu	1	Çünkü her bir çocuk birbirinden çok farklı ve her birinde çok farklı özellikler var, bu yüzden sürpriz kutu gibiler
	Bahçe	1	Çünkü bahçede çeşit çeşit çiçekler vardır. Her birinin farklı bir özelliği, farklı bir rengi, farklı bir bakımı vardır. Tıpkı bu çocuklar gibi farklı çeşitlerde yetersizliğe sahip, farklı bakıma muhtaç olması gibi.
	Melek	1	Çünkü melekler bu dünyaya ait değildirler. Bu dünyaya adapte olamadıkları için birden çok yetersizlik ile karşımıza çıkarlar.
	Gül	1	Dışarıdan farkı güzelliklere sahip, konuşunca farklı farklı güzelliklere sahip. Her birinin farklı bir özelliği vardır. Tıpkı güllerin kokusu gibi.
	Çiçek	1	Her çiçek hayata farklı bir renk katar.
	Seyahat	1	Çocukla karşılaşmadan heyecanlanırım, her seyahat farklı yere olduğu gibi her çocuk ve bir çocuğun her ani farklıdır.
	Sürpriz yumurta	1	Çünkü her öğrenci farklıdır ve her öğrencide nelerle karşılaşacağımızı bilmiyoruz.
	Gökkuşağı	2	Çünkü bu çocuklar gökkuşağındaki renkler gibi birbirinden farklı olduklarından her biri bir veya daha fazla alanda farklı özellik gösterir. Her bir yetersizliği gökkuşağının bir rengine benzetirim. Her renge göre de farklı hassasiyetler göstermemiz gerektiğini düşünüyorum.
	Nar	1	Dışarıdan bir bütün gibi görünse de aslında içinde pek çok farklılıklar ve özellikler bulunur.
	Renk	2	Farklı renklerle birbirimizi tamamlıyoruz. Hepsi birbirinden farklıdır
	Anahtar	1	Her bir anahtar farklı bir dünyaya açılan kapıyı açar.

Tablo 7'ye göre farklılık kategorisinde metafor geliştiren özel eğitim öğretmen adayları en fazla "kitap" (5) metaforunu üretmiştir. Bu kategoride "yıldız" metaforunu geliştiren öğretmen adaylarından biri söz konusu çocukların masumiyetine de değinen ancak bireysel farklılıklarına vurgu yapan "Çünkü onlar ıslıl ıslıl parlayan ama ulaşması çok zor olan uzaklarda çok masum bir şekilde bizi bekleyen birbirinden farklı ve özel çocuklardır." gerekçesini belirtmiştir.

Aşağıdaki Tablo 8'de zorluk kategorisinde yer alan metaforların gerekçeleri ve metaforları geliştiren özel eğitim öğretmen adayı sayısı yer almaktadır.

Tablo 8. Zorluk Kategorisinde Yer Alan Metaforların Gerekçeleri

Kategori	Metafor	Öğrt. Adayı	Gerekeçe
Zorluk	Bilmece	1	Çünkü birden fazla yetersizlik olduğu için çocuğu tanımak oldukça emek isteyen bir iştir ve çözülmesi zordur.
	Elmas	1	Elmasın kömür halinden ayrılması gibidir. İşlenmesi zordur. Ama elde edilen küçük bir başarı o kadar kıymetlidir ki!
	Gökkuşağı	1	Nasıl ki gökkuşağı birden çok rengi barındırıyorsa, bu bireyler de yaşamlarında birden çok eksiklikler bulunduruyor.
	Deniz	1	Ancak yüzmeyi bilirim onları anlayabilirim.
	Labirent	1	Onlara ulaşmak çaba ister.
			İletişim kurması ve anlaşılması zor bireyler olarak olduklarını düşünüyorum. Fakat belli bir eğitimle bunların çözülebileceğini düşünüyorum.
			İletişim yolları maalesef kısıtlıdır.
	Kutu	4	Çünkü bu çocuklar genel yetersizlik durumlarından çok daha fazla yetersizliğe sahipler ve yine genel ortalamaya göre yetersizlik düzeyleri de daha fazla. Bundan dolayı bu çocuklara eğitim vermek herkesin harcı değil, bilgisi ve tecrübesi yeterince olan ve işini özveri ile yapabilen bir eğitimcinin üstesinden gelebileceği bir iş bundan dolayı anahtarı az olan kutu olabilir, çünkü herkes yapamaz.
			Pek çok özelliği olacak olsa dahi bunu ortaya çıkartmak zor veya imkânsız olabilir.
	Bahçe	1	Çünkü bazı güzel sonuçlara ulaşmak için zorlu yollardan ve etmenlerden geçmek gerekir.
	Sonunda ışık görünmeyen tünel	1	Eğitilemez ve yönlendirilemezler.
	Gül	1	Elinize aldığınızda sadece bir dikene değil birçok dikene dikkat etmeniz gerekmektedir.
	Ulaşılmaz bir dağ	1	Çünkü onlarla iletişime geçmek bir şeyler paylaşmak ya da onlardan geri dönüt almak zordur ve hep acaba mı dersin onları anlamaya. Kendi çabalarıyla çalışsın.
	Kayıp hazine sandığı	1	Onlara nasıl ulaşacağımı, yaklaşacağımı keşfedene kadar kaygılar yaşayıp zorlansam da bunu başardıktan sonra, geri kalan meslek hayatımın çok rahat ve başarılı geçeceğine inanıyorum. Yol, zor ve meşakkatli fakat başarıdan sonrası oldukça verimli ve rahat.
	Merdiven	1	Mecazi anlamda merdivenle çıkmak zafere ulaşmak gibidir. Merdivenle çıkarken yorulursun fakat mükâfatını da sonunda alırsın. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla da uğraşmak yorucudur fakat sonunda o çocuklara öğretilen her şey insana zafer kazanmış hissi verir.
Çetrefilli bir yol	1	Yılmadan uğraşılması ve emek verilmesi gereken.	
Sınav	1	Hayatları çok zor.	

Tablo 8'e göre zorluk kategorisinde özel eğitim öğretmen adayları en çok (4) "kutu" metaforunu geliştirmişlerdir. Bu kategoride, "sonunda ışık görünmeyen tünel" metaforunu geliştiren öğretmen adayı "Eğitilemez ve yönlendirilemezler." gerekçesini belirterek olumsuzluklara değinmiştir. "Ulaşılmaz bir dağ" metaforunu geliştiren öğretmen adayı ise "Çünkü onlarla iletişime geçmek bir şeyler paylaşmak ya da onlardan geri dönüt almak zordur ve hep acaba mı dersin onları anlamaya. Kendi çabalarımla çalışırsın." gerekçesini öne sürmüştür.

Aşağıda Tablo 9'da gelişebilirlik kategorisinde yer alan metaforların gerekçeleri ve metaforları geliştiren özel eğitim öğretmen adayı sayısı yer almaktadır.

Tablo 9. Gelişebilirlik Kategorisinde Yer Alan Metaforların Gerekçeleri

Kategori	Metafor	Öğrt. Adayı	Gerekeçe
Gelişebilirlik	Civciv	1	Yumurtadan yeni çıkmış bir civciv gerekli işlemler yapılmadığı takdirde yaşama imkânına sahip olamaz. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar da gerekli eğitim ve öğretim yapılmadığı takdirde hayatlarına devam etmeleri güçleşecektir. Sevgi ve ilgiyle her çiçek açar. Gelişebilmeleri için bize ihtiyaçları vardır.
	Çiçek	6	AÇYE olan çocuklar tıpkı bir çiçek gibi ihtiyaçları dâhilinde sürekli veya aralıklarla desteğe ve bakıma muhtaçtırlar. Bir çiçeğin açabilmesi için suya, toprağa ve güneşe ihtiyacı olduğu gibi onların da ilgiye, sevgiye ve gereksinimlerine yönelik eğitime ihtiyaçları vardır. Çünkü herkes koklar ve sever ama her çiçek bakımından anlamaz. Sadece onu sevenler ne yapacağını bilir. Bakımını herkes üstlenecek cesarete değil kurutmadan. Sevebildiğimiz, özene bezene bakabildiğimiz ve hissedebildiğimiz kadar vardır onlar.
	Bebek	6	Bebeklere verilen fırsatlar dâhilinde kabiliyetlerini ortaya koyarlar. Yaşamını sürdürebilmesi için her zaman bir başkasının yardımına ihtiyaç duyar. Yardıma muhtaç ve birinin desteğine ihtiyaç duyan çocuklar. Çünkü korunmaya ve desteklenmeye çok ihtiyaçları var. Hep aile bireylerine çevredeki bireylere bağımlı yaşarlar. Sevgiye ihtiyaçları vardır.
	Tohum	3	Yeşermesi için su, toprak ve güneş gibi faktörlere ihtiyacı vardır. Tohumun yeşermesi için suya ve güneşe ihtiyacı vardır. Bunlar sağlanmazsa yeşermez öylece kalır. Çoklu yetersizliği olanlar da tıpkı böyledir. Toplumun onların bir şeyler yapabileceklerine yönelik düşünceleri olumsuzdur. Hâlbuki gerekli koşullar sağlandığında onlar da potansiyellerini göstererek yeşerebilirler. Çünkü onlara da en doğal olan eğitim hakları sağlanmaya çalışılıyor ancak yapılan eğitimden sonra "yapabilir" gözüyle bakmak yerine "biz üstümüze düşeni yaptık ama..." diyen yani işi şansa bırakılmış bir mahsul gibi. Özenle bakıp sulamazsanız ölürlere ya da yaşamaya devam eder ama hiç çiçek açmazlar.
	Puzzle	3	Eğitim ile parçaları yerine yerleştirir ve eksik olanları tamamlamamız gerekir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler yapboz gibidir çünkü parçaları doğru eğitime benzetirsek doğru eğitim ve öğretime daha iyi olabilirler Çünkü AÇYE olan çocuklara gerekli alanlarda gerekli eğitim verildiğinde yapboz tamamlanır ve ortaya gülümseyerek izlediğimiz bir tablo çıkar.
	Sinyali olmayan bir televizyon	1	Çünkü televizyonun sinyalsiz hiçbir işlevi yoktur, ama farklı yöntemlerle, kablolarla bir şekilde sinyal getirilir. Çoklu yetersizlik de öyle... Diyelim ki işitme ve görme yetersizliği olan bir çocuğa duyuşal olarak bir şeyler öğretilir.
	Tablo	1	Çünkü bir tabloyu yaparken malzemeler herkes için aynıdır ama onu değerli hale getiren sanatçının hayal gücü ve özverisidir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukları da aileleri, öğretmenleri ve çevresi bir tablo gibi şekillendirir.
	Toprak	1	Ne verirsen karşılığını alırsın ama hiçbir şey yapmazsan kendi başına kalır.
	Bahçe	1	Birden fazla disiplinden uzmanlar çocuğun gelişimi için çabalamaktadır.
	Yavru kedi	1	Çünkü ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar desteğe ve yardıma ihtiyacı olan bireylerdir.

		Her yetersizlikle ilgili eğitim ve meslek hayatımda yeni bilgiler öğreneceğim için onların yetersizliklerinden dolayı karşılaştıkları engelleri aşmaları için bir anahtar rolü oynayacağım.
Sandık	2	Sandığı açmak için uygun anahtar gerekir. Bu çocukların gelişimi için düzeylerine uygun eğitim vermek ve onların yetersizliğinden kaynaklı olumsuzlukları en aza indirmek gerekir. Doğru eğitim veremezsen amaca ulaşamazsın, doğru anahtarı bulamazsan sandığı açamazsın.
Kuş	1	Çünkü yalnızca onların prangalarını görebilenler sayesinde özgür kalıp uçabilirler.
Bitki	1	Bitkiyi sevip ilgi gösterdiğimiz sürece ondaki gelişmeyi güzelleşmeyi görebiliriz.
Müzik kutusu	1	Uğraştığında, ilgilendiğinde güzel melodiler çıkar.
Tarladaki ürünler	1	Çünkü bu çocuklarımız da hasat gibidir. Zamanında müdahale edilirse topluma karıştırmak ve kaynaştırmak, iyi etkileşimde bulunmak vs. anlamak daha kolay olur.
Kumbara	1	Çünkü içine her attığın küçük destek sonucunda çocuk bilişsel, sosyal, dil ve iletişim, fiziksel ve uyumsal alanda gelişim gösterir. Bu kumbara verimli ve etkili eğitim-öğretim ile dolar.
Elektrik ve suyu olmayan bir ev	1	Normal evler gibi hali hazırda bir elektriği yok, suyu yok komşusuna, etrafına muhtaç ama iyi bir elektrik ustasıyla evinin çatısına güneş paneli takılabilir, kendi elektriğini üretebilir, yine başka bir usta vasıtasıyla bahçesine sondaj yapıp kuyu açılabilir kendi su ihtiyacını giderebilir. Önemli olan iyi ustalara rasgelip evin ihtiyacını giderilmesi için ev hanesinin birlikte bu işe baş koyması ve evin kendi kendine yetebilir olmasının sağlanması.
Kömür	1	İşlersen elmas, işlemezsen yanacak bir ateş gibidir.
Kutu	1	Doğru anahtar kullanılmazsa hep kilitli kalır.
Orkide	1	Çünkü orkideler de çok çok özel ilgi ister, aynı zamanda onu geliştirmek çiçek açtırmak için bilgili de olmanız gerekir. Hangi toprağı kullanacaksınız? Saksısı nasıl olacak? Ne kadar ve ne zaman su vereceksiniz? Güneşi nereden alacak vs. sorular cevaplamanızı gerektirir. Sadece bilgili olmak da yetmez. Deneyimlemeniz de gerekir. Orkideden aldığınız tepkiye göre davranışlarınızı düzenlemeniz gerekir. Tüm bunlara ek olarak önce sevmeniz gerekir. Tüm bunları yapacak kadar özverili olduğunuz zaman çiçeklerini görebilirsiniz.
Harita	1	Hazineye ulaşmak için haritayı izlemek, çabalamak gerekir ve burada adı geçen hazine özel eğitime gereksinim duyan çocukların topluma kazandırılmasıdır.
Rubrik küp	2	Çünkü yetersizliklere bir bütün olarak kapsayacak bir eğitim verilmelidir. Bir yetersizlik düzeltilmeye çalışılırken diğerinde bir gerileme bozulma olmamalıdır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar etkilenmişlik durumlarına göre birçok gelişim alanında geri kalmış olabilirler. İlerleme kat etmek için sistematik ve planlı çalışma gereklidir.
Labirent	1	Uygun ve doğru bir yol izlenirse çocukta önemli gelişmeler sağlanabilir veyahut doğru bir yol izlenmezse çıkmaza girebiliriz.
Zirve	1	Çünkü onlara iyi bir şekilde eğitim verenler diğer öğrencilere de verebilir.
Karadeniz'de yetişen zeytin ağacı	1	Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla ilgili çok büyük beklentilere girmemeliyiz tıpkı Karadeniz'deki zeytin fidanının beş çuval zeytin verebileceğine inanmak gibi. Onlar için çevre uygun hale getirilmeli ve hayata veremediklerinden çok verebildiklerine odaklanılmalı. Belki 5 değil ama yarım çuval zeytin verebilirler.

Tablo 9 incelendiğinde, gelişebilirlik kategorisinde özel eğitim öğretmen adayları en fazla “çiçek” (6) ve “bebek” (6) metaforlarını geliştirmişlerdir. Bu kategoride, çocukların destekle gelişebileceğini ifade eden öğretmen adaylarından “Karadeniz’de yetişen zeytin ağacı” metaforunu geliştiren katılımcı bu durumu “Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla ilgili çok büyük beklentilere girmemeliyiz tıpkı Karadeniz’deki zeytin fidanının beş çuval zeytin verebileceğine inanmak gibi. Onlar için çevre uygun hale getirilmeli ve hayata veremediklerinden çok verebildiklerine odaklanılmalı. Belki 5 değil ama yarım çuval zeytin verebilirler.” gerekçesiyle belirtmiştir.

Tablo 10’da saflık/masumluk kategorisinde yer alan metaforların gerekçeleri ve metaforları geliştiren özel eğitim öğretmen adayı sayısı yer almaktadır.

Tablo 10. Saflık/Masumluk Kategorisinde Yer Alan Metaforların Gerekçeleri

Kategori	Metafor	Öğrt. Adayı	Gerekçe	
Saflık	Melek	6	Çünkü yaptıklarında kötülüğe dair hiçbir düşünce yoktur.	
			Normal zekâya sahip insanlardan her türlü zarar gelebilir. Fakat ağır ve çoklu yetersizliği olan insanların bana bilerek zarar vermeyeceğini bilirim. Melekler de insanlara zarar vermezler bu yüzden meleklerle benzettim.	
			Masum.	
				Zararsız, kendi hallerinde birer bireydir.
				Çünkü ellerinde olmadan gelen bir yetersizliğe karşı tutunabilmeleri ve saf bir duygu beslemeleri kötü düşünceleri olmadan.
			Korunmalıydılar.	
	Bebek	1	Masum ve çok tatlılar.	
	Elmas	1	Elmas kadar temiz ve saftırlar ve özeldirler diğer insanlara bu yönden benzemezler. Dünyanın karmaşasından ve hengâmesinden uzaktırlar. Bu yüzden onlarla iletişim kurmak bence insana huzur verir.	
	Çiçek	1	Masumdurlar.	

Tablo 10’a göre saflık/masumluk kategorisinde özel eğitim öğretmen adayları en fazla (6) “melek” metaforunu geliştirmişlerdir. Bu metaforu geliştiren öğretmen adaylarından biri bu durumu ifade etmek için “Çünkü yaptıklarında kötülüğe dair hiçbir düşünce yoktur.” gerekçesini belirtmiştir.

Tablo 11. Diğer Kategorisinde Yer Alan Metaforların Gerekçeleri

Kategori	Metafor	Öğrt. Adayı	Gerekçe
Diğer	Çöldeki vaha	1	Toplumdaki sıklık oranları azdır.
	Pitbull	1	Yanlış uygulamalar nedeniyle.
	Mahkûm	1	Dışarıya çıkmalarına aileleri izin vermiyor.
	Koala	1	Çok yavaş öğrenir.
	Yaralı kuş	1	Dünya hayatı henüz onlar için yaşanacak kadar güzel ve uygun değil.
	Yuvadan uçmayı bekleyen kuş	1	Çünkü bu bireylerin destek eğitimle sosyalleştirilmesi özgürleştirilmesi gerekir.
	Ayakkabı	1	Çünkü ayakkabı ilk alındığında ayağı sıkar ve rahatsız eder ama ayak alıştığında kalıba rahatça girer ve başka ayakkabı kullanmak istemeyiz.

Tablo 11’e göre diğer kategorisinde yer alan her bir metafor bir özel eğitim öğretmen adayı tarafından geliştirilmiştir. Her bir öğretmen adayı ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların farklı bir durumuna odaklanmıştır. Örneğin “çöldeki vaha” metaforunu geliştiren öğretmen adayı, “Toplumdaki sıklık oranları azdır.” gerekçesini belirtmiştir. Metafor olarak “mahkûm” terimini kullanan öğretmen adayı ise “Dışarıya çıkmalarına aileleri izin vermiyor.” gerekçesini ileri sürmüştür.

Tartışma

Mevcut çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Bu kapsamda 133 öğretmen adayı birbirinden farklı 76

metafor geliştirmiştir. Söz konusu metaforlar ortak özelliklerine göre sekiz kategoriye ayrılmıştır. Geliştirilen metaforların gerekçeleri birbirine benzer ve farklı içeriklere sahiptir.

Araştırma sonucunda ulaşılan metaforlar ve bu metaforlardan oluşturulan kategoriler ele alındığında, Bozkuş-Genç (2021) ile Sardohan-Yıldırım ve Eldeniz-Çetin (2022) gibi araştırmacıların benzer çalışmalarına paralel kategoriler olduğu göze çarpmaktadır. Çünkü söz konusu araştırmacıların çalışmalarında da katılımcılar bireysel farklılıklar, zorluklar gibi kategorilere ilişkin metaforlar üretmişlerdir. Dolayısıyla özellikle bu araştırmaya daha yakın olan Sardohan-Yıldırım ve Eldeniz-Çetin'in (2022) araştırmasında öğretmenler, mevcut çalışmada ise özel eğitim öğretmen adayları çocukların benzer özelliklerini ön planda tutmuşlardır. Bu durum hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının söz konusu çocuklara yönelik algılarının benzer olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik geliştirdikleri metaforlar sekiz kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler 1) karmaşıklık, 2) değerlilik, 3) gizlilik, 4) farklılık, 5) zorluk, 6) gelişebilirlik, 7) saflık/masumluk ve 8) diğerdir. Ortaya çıkan bu kategorilerin genel olarak ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların tanımı ile paralel olduğu dikkat çekmektedir. Başka bir deyişle, özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizlik tanımına odaklı olarak metaforlar geliştirmiş oldukları göze çarpmaktadır. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi söz konusu çocukların tanımında yoğun desteğe ihtiyaç duyma (IDEA, 2004), çeşitli becerilerde güçlük yaşama (Kennedy, 2004; Westling ve Fox, 2000) gibi vurgular yer almaktadır.

Bu çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının çoğunun (%31) ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için geliştirdikleri metaforların gelişebilirlik kategorisinde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki farkındalığa sahip olma, söz konusu çocuklara inanma durumları ve meslek heyecanları ile açıklanabilmektedir. Öyle ki, bir öğretmen adayının çocuklara ve geleceğe umutla bakması kaçınılmazdır. Ancak bu konuda daha kesin ve net yargılarda bulunabilmek için daha fazla katılımcı ile araştırmanın tekrarlanması ve hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerle sürdürülen metaforik algı çalışmalarının karşılaştırılarak yargıda bulunulması uygun olacaktır. Çünkü öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yönde geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması halinde, eğitim sistemindeki düzenlemelerin ve öğretmen yetiştirme programlarının birbiriyle bağlantısı sorgulanmasına gidilebilecektir.

Mevcut çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik geliştirdikleri metaforlar kapsamında zorluk kategorisinde bazı öğretmen adaylarının olumsuz özelliklere vurgu yaptığı gözlenmiştir. Örneğin, "sonunda ışık görünmeyen tünel" metaforunu geliştiren öğretmen adayı bu çocukların eğitilemez ve yönlendirilemez olduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında genel olarak olumlu bakış açısı içeren metaforlar ortaya çıkmış olsa da böylesi olumsuz algıların olumlu yönde değişmesi için öğretmen yetiştirme programlarında

daha fazla uygulama ve doğru modeller ile deneyim fırsatlarına yer verilmelidir. Ayrıca ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla ilgili az sayıda da olsa olumsuz algıların gözlenmesi, öğretmen adaylarının bu alanda henüz yeterli deneyim sahibi olmamalarıyla açıklanabilmektedir. Nitekim Demiryürek, Bilgiç ve Şafak (2023) öğretmenlik uygulamasını çoklu yetersizliği olan görmeyen öğrencilerin sınıflarında yapan öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında, uygulama öğretim yılı başında ve sonunda katılımcıların bu öğrencilere ve eğitimlerine yönelik görüşlerini ve bu görüşlerde farklılaşma olup olmadığını incelemişlerdir. Çalışma sonunda katılımcıların görüşlerinde olumlu yönde değişim olduğunu bulgulamışlardır. Mevcut araştırmada ise özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla deneyimleri ve bu alanda ders alma durumları sadece demografik bilgi olarak edinilmiştir. Bu bilgiler geliştirilen metaforlarla karşılaştırılarak kullanılmamıştır.

Mevcut çalışmada katılımcı olarak yer alan özel eğitim öğretmen adayları buldukları lisans programlarında 1, 2, 3 ve 4. sınıftadırlar. Özel eğitim öğretmen adaylarından çoğu bu alanda “Çoklu Yetersizlik ve Eğitimleri” dersini aldıklarını ve bu alanda deneyimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Deneyim durumu, özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitim ortamlarında en az bir dönem gözlem yapma ve söz konusu çocuklarla öğretmenlik uygulamasında bulunmalarını içermektedir. Bu bilgi, veri toplama aracına deneyim ile ne kastedildiği not eklenerek edinilmiştir. Buna göre aralarında bilgi, beceri ve deneyim farklılıkları olduğu açıktır. Geliştirilen metaforların ve oluşturulan metafor kategorilerinin de birbirlerinden farklılık içermesinin sebeplerinden birinin bu olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine ve deneyimlerine göre gruplandırılarak yapılacak yeni çalışmalar sonuca yönelik daha kesin bilgi verecektir.

Eğitimde çocukların öğrenebileceğine inanmak, öğretmenlik mesleğinin daha nitelikli sürdürülmesini sağlamaktadır. Bu inanca sahip olma öğretmen yeterlilikleri arasında yer almaktadır (MEB, 2006). Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanması, öğrencilerin düzeyleri ya da farklılıkları fark etmeksizin onlara güvenmeyi, öğretmeyi hedeflemeyi ve onlara özgüven kazandırmayı içermektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklar da hakları olan eğitimden yararlanmakta ancak eğitimlerinde bazı sorunların olduğu bilinmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissettikleri (Adıgüzel, Kizir ve Eratay, 2017), okul fiziki şartlarının eğitime uygun olmadığı (Eldeniz-Çetin ve Sönmez, 2018; Şafak, 2018) gibi bulgular ortaya çıkmıştır. Nitekim Türkiye’de ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitim aldıkları sınıflarda standart düzenlemeler bulunmamakta, bu sınıflarda çalışan öğretmenler için söz konusu çocukların eğitimine ilişkin ayrı eğitim düzenlemeleri gerçekleştirilmemektedir (Şafak ve Uyar, 2023). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bir çocukta tek bir yetersizliğin etkisinden ziyade, farklı yetersizlik kombinlerinin etkilerinin bir arada olması ve ciddi

sağlık sorunları ile özel ihtiyaçlarının varlığı eğitim ortamlarındaki sorunlarla birleştiğinde öğretmenlerin davranışlarını etkileyebilmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların sınıfında öğretmenlik uygulaması sürdüren ya da gözlem için bulunan özel eğitim öğretmen adayları da bu düzen içerisinde mesleklerine ilişkin yaşantı edinmektedirler. Dolayısıyla bu durum özel eğitim öğretmen adaylarının inanç ve algılarını etkileyebilmektedir. Bu etkinin olumlu olması özel eğitim öğretmen adaylarının daha nitelikli yetişmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlik uygulamasının daha uzun süreli ve okullarda çalışan öğretmenlerle iş birliği içerisinde sürdürülmesi, özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik algılarını olumlu yönde şekillendirecektir. Ayrıca Çoklu Yetersizlik ve Eğitimleri dersi kapsamında söz konusu sınıflarda gözlem imkânı sunulması, teorik bilginin uygulamayla eş zamanlı yürütülerek söz konusu çocukların eğitiminde kullanılan stratejilerin uygulamada ne kadar yer aldığına şahit olmayı ve öğretmenlik uygulaması öncesinde hazır hale gelmeyi sağlayacaktır.

Özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik metaforik algılarını incelemek amacıyla sürdürülen bu çalışmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Araştırma verileri elektronik ortamda toplanmıştır. Dolayısıyla verilerin toplanması öncesinde katılımcılara verilecek olan metafora ilişkin eğitim, anket formuna yazılı olarak eklenmiştir. Ancak katılımcıların bu bilgiyi okuyup okumadıkları ya da ne düzeyde bu bilgiyi edindikleri bilinmemektedir. Her bir katılımcının bu bilgiyi edindiği varsayılarak analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle elde edilen 215 anket formu verisinden 82 gibi büyük bir sayının çıkarıldığı düşünülebilir. Öte yandan araştırma katılımcıları 133 öğretmen adayı ile sınırlıdır. Buna rağmen araştırmanın Türkiye genelindeki üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümüne devam eden öğretmen adayları ile sürdürülmüş olması araştırmanın güçlü yanlarından biridir. Çünkü veriler, farklı üniversitelerde farklı öğretim elemanları tarafından yetiştirilen ve farklı öğrencilerle deneyim yaşayan öğretmen adaylarından toplanmıştır. Dolayısıyla farklı bakış açıları kazandırılan katılımcıların bir arada olduğu bir çalışmada sonuçlar daha etkili ve etkileyici olabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışma sonucunda genel olarak özel eğitim öğretmen adaylarının ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara yönelik olumlu metaforlar geliştirdikleri, bununla birlikte öğretmen adaylarının söz konusu çocukların farklı, değerli, zor, gelişebilir, gizemli, masum olduklarına inandıkları söylenebilmektedir. Bu doğrultuda gelecek için öğretmen adayları ile sürdürülecek yeni bir çalışmada, söz konusu çocuklarla deneyimi olan ve olmayan katılımcıların algıları karşılaştırılmalı olarak incelenebilir. Böylece deneyimin algıyı şekillendirmedeki işlevi ortaya çıkarılarak, öğretmen yetiştirme programlarında deneyim içeren uygulamaların yeri ve süresi hakkında fikir verici

olabilecektir. Mevcut çalışma ise bu durum için bir ön çalışma ve ilham ürünü olma özelliği taşımaktadır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, S., Kızır, M. & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.296901>
- Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 145-150.
- Beukalman, R. D. & Mirenda, P. (2007). *Augmentative alternative communication: Supporting children & adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bozkuş-Genç, G. (2021). Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğuna ilişkin metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 39-62. <https://doi.org/10.35675/befdergi.729365>
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çitil, M. (2021). *Türkiye’de özel eğitim tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Ankara: Vize Akademi.
- Dayı, E., Açıkgöz, G. & Elçi, A. N. (2020). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 95-122. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.616520>
- Demiryürek, P., Bilgiç, H. C. & Şafak, P. (2023). Öğretmenlik uygulamasına devam eden öğretmen adaylarının çoklu yetersizliği olan görmeyen çocuklara yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(3), 361-374. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1200560>
- Downing, J. E. (2005). *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/223448> sayfasından erişilmiştir.
- Eldeniz-Çetin, M. & Sönmez, M. (2018). Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1252-1267. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466339>

- Gök, B. & Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 145-160. <http://www.tojet.net/articles/v9i2/9216.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869-896. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209902> sayfasından erişilmiştir.
- IDEA. (2004). *Regulations: Part B/Subpart A/Section 300.8.c Sec* <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8> sayfasından erişilmiştir.
- Impecoven-Lind, L. S. (2004). *Preservice teachers' perceptions of students with disabilities*. (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3136332).
- Kennedy, C. H. (2004). Students with severe disabilities. C. H. Kennedy & M. E. Horn (Ed.), *Including students with severe disabilities* içinde (s. 3-16). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- MEB. (2006). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. www.meb.gov.tr sayfasından erişilmiştir.
- Nakken, H. & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83-87. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x>
- Orelove, F. P. & Sobsey, D. (1996). *Educating children with multiple disabilities a transdisciplinary approach*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. b.). London: Sage Publications.
- Rowland, C. (2009). *Handbook: Online communication matrix*. <http://www.communicationmatrix.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Rowland, C. (2011). Using the communication matrix to assess expressive skills in early communicators. *Communication Disorders Quarterly*, 32(3), 190-201. <https://doi.org/10.1177/1525740110394651>
- Rowland, C. & Schweigert, P. (2005). Final Report: Establishing the Foundations for Self Determination in Young Children with Low-Incidence Disabilities. <http://www.ohsu.edu/xd/research/centers-> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459-496. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108283> sayfasından erişilmiştir.
- Saban, A., Saban, A. & Koçbeker, B. N. (2006). Examining of teacher candidates' perceptions towards "teacher" concept through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice Journal*, 6(2), 461-522.

- Sardohan-Yıldırım, A. E. & Eldeniz-Çetin, M. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 749-786. <https://doi.org/10.17152/gefad.941891>
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L. & Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 28(2), 92-99. <https://doi.org/10.1177/088840640502800202>
- Siegel-Causey, E. & Bashinski, S. M. (1997). Enhancing initial communication and responsiveness of learners with multiple disabilities: A Tri-Focus framework for partners. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(2), 105-120. <https://doi.org/10.1177/108835769701200206>
- Siegel-Causey, E. & Wetherby, A. M. (1993). Nonsymbolic communication. Instruction of students with severe disabilities. M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* içinde (s. 290-312). New York: Merrill/Macmillan.
- Sucuoğlu, B. (2010). *Özel eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi.
- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi* (2. b.). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Şafak, P. & Uyar, D. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin iletişim becerileri ve öğretimi, P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (s. 97-118). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şafak, P. & Uyar, D. (2023). Görme ve ek engelli bireylerin eğitimi. C. Aslan (Ed.), *Görme engellilerin eğitimi* içinde (s. 273-306). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şafak, P. & Yürekli, M. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi. P. Şafak, (Ed.). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (s. 1-64). Ankara: Vize Yayıncılık.
- TDK. (2020). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tortop, H. S., Kandemir, B., Kaya, Ö. E. & Demir, F. (2015). Öğretmen adaylarının zihin engelli birey kavramına yönelik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15[Özel Sayı], 307-322. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17163> sayfasından erişilmiştir.
- Westling, D. L. & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138. <https://doi.org/10.1023/A:1022289113443>

Extended Summary

In Türkiye, children with severe and multiple disabilities are educated in separate educational settings (Çitil, 2021) by special education teachers. Teachers working with these children graduate from the department of special education teaching at the faculties of education of universities. During their undergraduate education, teachers have the opportunity to take courses related to this field and gain experience in educational environments. Individuals' attitudes can be shaped by whether or not they have experience about a subject and whether or not they are familiar with that subject. In order for attitudes to develop, perceptions need to be known. As a matter of fact, it is known that perception is an important variable that affects individuals' attitudes and perspectives and is also affected by the education and experiences (Bozkuş-Genç, 2021). Considering that the experience and education of each pre-service teacher in teacher training programs may be different, it can be said that their perceptions may also differ.

In the literature, studies on individuals' metaphorical perceptions of various concepts are frequently encountered. However, these studies are quite limited in the field of special education. In these limited studies, it is seen that metaphor perceptions of different types of disabilities or some concepts used in special education are examined (e.g., Güleç-Aslan, 2014; Impecoven-Lind, 2004).

The existence of studies on metaphorical perceptions in the literature contributes to the shaping of teacher training programs by revealing the perceptions of teachers and pre-service teachers and gives an idea about the quality of the current educational situation. It is thought that teachers/pre-service teachers believing in students and approaching them with a positive perspective will enable them to work more willingly. Situations such as negative perceptions will affect the revision of undergraduate education programs for the development of attitudes. It is known that teachers have difficulties in working with children with severe and multiple disabilities during the implementation process in Türkiye (Adıgüzel, Kizir, and Eratay, 2017). By revealing the perceptions of pre-service teachers about these children, the education process will be reconsidered. For this reason, it is believed that determining the pre-service teachers' metaphorical perceptions of children with severe and multiple disabilities will create an informative and descriptive environment about the current situation for future steps to be taken in the education of these children. Accordingly, the aim of the present study is to determine the pre-service special education teachers' metaphorical perceptions of children with severe and multiple disabilities.

In the present study, phenomenology, one of the qualitative research methods, was used to determine the pre-service special education teachers' metaphorical perceptions of children with severe and multiple disabilities. The participants of the study consisted of 133 volunteer pre-service teachers

attending the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in the special education department of universities in Türkiye. The participants of the study were determined with the purposeful sampling method.

In this study, a questionnaire form was prepared by the researchers in order to collect the data. In the form, there were two questions as follows: "Children with severe and multiple disabilities are like ... for me; because they are ...". The data of the research were collected electronically. The prepared questionnaire form was uploaded to Google Forms by the second author. After the form link was active for 12 days, the survey access was terminated after reaching a sufficient number of participants. The data obtained through the questionnaire form within the scope of the research were analyzed by content analysis, one of the qualitative research analysis techniques.

In this study, it was found that pre-service special education teachers developed 76 different metaphors for children with severe and multiple disabilities. The metaphors developed by pre-service teachers were divided into eight categories based on the meanings they contained. These categories were 1) complexity, 2) preciousness, 3) mysteriousness, 4) difference, 5) difficulty, 6) developability, 7) purity/innocence and 8) other. Most of the pre-service teachers (31%) developed metaphors within the framework of the category of developability. The least (4%) of the pre-service teachers developed metaphors within the scope of preciousness category. The justifications of the metaphors developed by pre-service teachers were similar and different.

When the categories consisting of the resulting metaphors are examined, it is noticeable that there are categories parallel to the similar studies of researchers such as Bozkuş-Genç (2021) and Sardohan-Yıldırım and Eldeniz-Çetin (2022). The reason is that in the studies of these researchers, participants produced metaphors related to categories such as individual differences and difficulties. Therefore, teachers in the study of Sardohan-Yıldırım and Eldeniz-Çetin (2022), which is closer to this study, and pre-service teachers in the current study have prioritized similar characteristics of children. This situation shows that the perceptions of both teachers and pre-service teachers towards the children in question are similar.

It is noteworthy that the categories that emerged as a result of the study are generally parallel to the definition of children with severe and multiple disabilities. In other words, it is noteworthy that pre-service teachers developed metaphors focused on the definition of severe and multiple disabilities. As a matter of fact, the definition of these children includes emphases such as needing intensive support (IDEA, 2004) and having difficulties in various skills (Kennedy, 2004; Westling and Fox, 2000).

There are some limitations in this research, which aims to examine the pre-service special education teachers' metaphorical perceptions of children with severe and multiple disabilities. The research data were collected electronically. Therefore, the training on metaphor to be given to the

participants before data collection was added to the questionnaire form in writing. However, it is not known whether the participants have read this information or not, or at what level they have acquired this information. The analysis process was carried out assuming that each participant acquired this information. For this reason, it can be considered that a large number like 82 was excluded from the 215 questionnaire form data obtained. On the other hand, the participants of the research are limited to 133 pre-service teachers. Despite this, the fact that the research was conducted with pre-service teachers attending the special education departments of universities across Türkiye is one of the strengths of the research because the data were collected from pre-service teachers who were trained by different instructors in different universities and had experiences with different students. Therefore, the results can be more effective and impressive in a research in which participants with different perspectives are together.

As a result of the current study, it can be said that pre-service special education teachers generally develop positive metaphors for children with severe and multiple disabilities, and that pre-service teachers believe that these children are different, valuable, difficult, developable, mysterious and innocent. In this direction, in a future study to be conducted with pre-service teachers, the perceptions of participants with and without experience with these children can be examined comparatively. Thus, by revealing the function of experience in shaping perception, it may give an idea about the place and duration of practices involving experience in teacher training programs. The present study is a preliminary study and a product of inspiration for this situation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 12.06.2023 tarih ve E-77082166-604.01.02-678631 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Ergenlerde Algılanan Stres, Akademik Öz Yeterlik ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship among Perceived Stress, Academic Self-Efficacy and Psychological Resilience in Adolescents

Ahmet Karcı, Seher Balcı Çelik

Yazar Bilgileri

Ahmet Karcı 
Rehber Öğretmen/Psikolojik
Danışman, MEB,
karciahmet55@gmail.com

Seher Balcı Çelik 
Prof. Dr., Ondokuz Mayıs
Üniversitesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık,
sbalci@omu.edu.tr

ÖZ

Ergenlik bireylerde biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimlerin meydana geldiği bir dönemdir ve ergen bireyler bu dönemde yetişkinliğe doğru adım atmaktadırlar. Ergen bireylerde yaşanan bu değişim onların stres düzeylerini, okul hayatında oldukları için akademik öz yeterliklerini, meydana gelen psikososyal değişimler ise psikolojik sağlıklarını etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı ergenlerde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırma korelasyonel desene sahip nicel bir çalışmadır. Bu araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme ile seçilen 464 lise öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Stres Ölçeği, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği ile elde edilmiştir. Bütün istatistiksel analizler SPSS 25 programı kullanılarak yapılmıştır. Verileri analiz etmek için Pearson Korelasyonel Analizi, Çoklu Regresyon Analizi, Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonuçları algılanan stresleri yüksek olan ergenlerin psikolojik sağlıklarının düşük olduğunu, akademik öz yeterlikleri yüksek olan ergenlerin psikolojik sağlıklarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğrencilere algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlık konularında psikoeğitsel müdahale çalışmaları yapılabilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Ergenlik
Algılanan stres
Akademik öz yeterlik
Psikolojik sağlık

Keywords
Adolescence
Perceived stress
Academic self-efficacy
Psychological resilience

Makale Geçmişi
Geliş: 09.07.2023
Kabul: 12.02.2024

ABSTRACT

Adolescence is a period in which individuals undergo biological, psychological and social changes, and adolescent individuals take step by step towards adulthood during this period. This change experienced in adolescent individuals can affect their stress levels and their academic self-efficacy because they are in school life, and the psychosocial changes that occur can affect their psychological resilience. The aim of this study is to examine the relationship among perceived stress, academic self-efficacy and psychological resilience in adolescents. This research is a quantitative study with a correlational design. The study group of this research consisted of 464 high school students selected by convenient sampling. The data of the research were obtained with the Personal Information Form, Perceived Stress Scale, Academic Self-Efficacy Scale and Child and Youth Psychological Resilience Scale. All statistical analyses were performed using SPSS 25 software. Pearson Correlation Analysis, Multiple Regression Analysis, Independent Sample T Test and One-Way ANOVA were used to analyze the data. Research results showed that adolescents with high perceived stress had low psychological resilience, while adolescents with high academic self-efficacy had high psychological resilience. Additionally, it was found that there was no significant difference between any variable of gender, grade level, school type and psychological resilience. Psychoeducational intervention studies can be conducted for students on perceived stress, academic self-efficacy and psychological resilience.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Karcı, A. & Balcı-Çelik, S. (2024). Ergenlerde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *TEBD*, 22(1), 186-214. <https://doi.org/10.37217/tebd.1324851>

Giriş

Ergenlik döneminde, ergen bireyler çocukluktan yetişkin yaşamına doğru gelişme göstermektedirler (Yavuzer, 2011). Pek çok ergen birey, çocukluk döneminden ergenliğe ve ergenlikten de yetişkin yaşamına çatışma yaşamadan geçebilmektedir. Ergen kişiler fiziksel, psikolojik ve zihinsel olarak meydana gelen değişikliklere uyum sağlamaktadırlar (Gander ve Gardiner, 2004). Ancak bazı bireyler ergenlik döneminde çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Stanley Hall ergen psikolojisinin önemli isimlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Dacey ve Kenny, 1994). Ergenlerin psikolojik yapılarında heyecanlı olmaya karşı sıkılmış olma, mutluluk durumuna karşı hüzünlü olma gibi değişimler meydana gelmektedir. Bireylerin yaşadıkları bu içsel çatışmalar ergen kişilerde fırtına ve stresli bir duruma neden olmaktadır. Ergenlik dönemi zor ve fırtınalı bir dönem olmasına rağmen bireyin kendisini yeniden şekillendirmesine yardımcı olabilir (Adams, 2000). Ergenlerin suçluluk duygusu yaşamaları, ilaçlara yönelik bağımlılığın olması, alkolün çok fazla tüketilmesi ve tütün gibi ürünlerin kullanılması, ergen gebeliğinin yaşanan problemler arasında olduğu söylenebilir. Yaşanılan bu olumsuz durumlar da bireylerin stres düzeylerinin artmasına neden olabilir (Gander ve Gardiner, 2004). Stres günlük yaşamda insanların karşısına sıkça çıkan konular arasında yer almaktadır. Bu kapsamda stresle ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Stres bireylerin günlük yaşamda hissettiği gerginlik durumu olarak belirtilebilir (Doğan ve Eser, 2013). Stres; içsel ve dışsal faktörlerden meydana gelen durumların birey tarafından tehdit edici bir şekilde algılanması sonucunda ruhsal ve fiziksel bakımdan aşırı uyarılmanın gerçekleşmesidir (Lazarus ve Folkman, 1984). Tan ve Yip (2018) tarafından yapılan bir araştırmada ise stres herhangi bir isteğe karşılık vücudun belirli olmayan tepkiler göstermesi şeklinde tanımlanmıştır. Bir başka tanımda ise stres bir tehditle karşılaşılması sonucunda bireyin fizyolojik dengesinin bozulması şeklinde ifade edilmektedir (Çankaya, 2020; Taş ve Özkara, 2020).

Stres, bireyi yaşamı boyunca fiziksel ve psikolojik bakımdan etkilemektedir. Stresi meydana getiren pek çok durumdan bahsedilebilir. Bunlar bireylerin istemediği, kaçındığı durumlar olabileceği gibi bireylerin evlenmek, tatile gitmek, başarılı olmayı istemek gibi arzu ettiği faktörler de strese neden olabilir (Story, 2016). Bireylerin strese girdiklerini gösteren fiziksel, psikolojik ve bilişsel belirtiler bulunmaktadır. Fiziksel, psikolojik ve bilişsel etkilerdeki ortak nokta uyum bozan bir durumun var olmasıdır. Fiziksel belirtilere baş ağrısı, uyku bozukluğu, ishal, iştahta bozulmalar; psikolojik belirtilere aşırı sinirlilik, duygu ve düşüncelerin kontrol edilememesi, çaresizlik, düşük benlik saygısı, bilişsel belirtilere ise kafa karışıklığı, unutkanlık, obsesif düşüncelerin artması, dikkat problemleri örnek olarak verilebilir (Aksoy, 2007; Kaba, 2019; Taş ve Özkara, 2020). Bireyler stres verici bir durumla karşılaştıklarında çeşitli tepkiler vermektedirler. Selye (1976), bu durumu genel adaptasyon sendromu ile açıklamıştır. Genel adaptasyon sendromunun alarm, direnç ve tükenme

olarak belirtilen üç evresi bulunmaktadır. Alarm aşaması stresin ilk aşaması olup bireyin stres oluşturan unsurların farkında olduğu ve buna karşı kendisini korumaya çalıştığı aşamadır. Sempatik sinir sisteminin uyarılmasını içermektedir ve nabzın yükselmesi, solunumun hızlanması şeklinde kendisini gösterir (Aytaç, 2009; Güçlü, 2001). Stresin ikinci aşaması direnç aşamasıdır ve bu aşamada vücut kendisi için en uygun olan savunmayı seçerek dengeye ulaşmaya çalışmaktadır. Direnç aşamasında organizmanın strese karşı savunma gücü yükselir ve savaş-kaç durumundan uzaklaşır. Vücut var olan duruma uyum sağlayarak sorunu ortadan kaldırmak için çabalar. Direnç aşamasında başarısız olunması durumunda vücut güçsüz düşer ve tükenme aşamasına geçer. Birey stresle mücadele etme yetisini kaybeder ve vücutta çeşitli hasarlar, yıpranmalar hatta ölüm meydana gelebilir. Bu sebeple tükenme aşaması, vücut savunmasının yetersiz hâle geldiği hastalıkların meydana geldiği aşama olarak açıklanabilir (Story, 2016; Usta, 2017). Günlük yaşamda yer alan olaylar ergenler için stres oluşturabilmektedir. Ekonomik yetersizlikler, aile üyelerinden birinin kaybı, akranlarla ilişkilerde yaşanan sorunlar, öğrenimlerinde kademe değişikliği yapmaları, akademik başarısızlıklar, sağlıkla ilgili yaşanan sorunlar, kazalar, doğal afetler ergen bireylerin stres yaşamasına neden olan faktörler arasında değerlendirilebilir (Cicchetti ve Toth, 1997; Eryılmaz, 2009; Jose ve Huntsinger, 2005; Kenny, 2000; McNamara, 2000). Stresi gerçekçi bir şekilde ele alan, problem odaklı başa çıkma yöntemlerini sık bir şekilde kullanan, toplumsal desteği çok olan bireylerin strese dayanıklılıkları daha yüksektir (Tuğrul, 2000). Günlük yaşamda meydana gelen problemleri olumsuz yaklaşmak uyum bozucu bir durum olarak değerlendirilirken bu sorunlara olumlu bir şekilde yaklaşmanın günlük yaşama uyumu olumlu bir şekilde etkilediği değerlendirilmektedir (Bell ve D’Zurilla, 2009; Chang, D’Zurilla ve Sanna, 2009). Ergen bireyler strese başa çıkma yöntemi olarak sorun çözme ve toplumsal destek bulma yöntemlerini kullanmaktadırlar (Çoban, 2013).

Öz yeterlik, bireyin uğraşları neticesinde başarılı bir sonuç çıkaracağına yönelik inancı şeklinde ifade edilebilmektedir (Eisenberger, Conti-D’Antonio ve Bertarndo, 2005). Öz yeterlikte, kişilerin potansiyellerini başarılı bir biçimde gösterebilmeleri için kendilerine öz güven duymalarının önemli olduğu belirtilmektedir (Pajares, 2002’den aktaran Sezgin, 2013). Öz yeterlik, bireyin kendi potansiyeli ile çevresinde etki bırakması, zorlukları aşması ve amacına ulaşmasıdır (Kuzgun, 2014). Öz yeterlik ve akademik öz yeterlik birbirleriyle iç içe geçmiş kavramlardır. Öz yeterlik bireyin bir şeyi yapabileceğine ilişkin düşüncesi, algısı iken akademik öz yeterlik, akademik anlamda bireyin yapabilirliğine ilişkin inancı şeklinde ifade edilebilmektedir. Bu doğrultuda akademik öz yeterlikleri yüksek olan kişilerin akademik başarılarının anlamlı ölçüde yüksek olduğu ortaya konmaktadır (Azar, 2010). Akademik öz yeterlik; kişinin şahsi bir akademik görevi başarılı bir biçimde sonlandıracağına yönelik inancı şeklinde ifade edilmektedir (Chun ve Choi, 2005). Bu bağlamda akademik öz yeterlikleri yüksek olan bireyler düşük olanlara göre öğrenme ile ilgili eylemlerde daha

motive olmakta, görevlerine daha fazla zaman ayırmakta ve meydana gelen güçlüklerle daha etkili yöntemlerle karşı koyabilmektedirler (Eggen ve Kauchak, 1999). Kişinin herhangi bir görevde istedik sonuçlara ulaşmasında yalnızca sahip olduğu yetenekler yeterli olmayıp bu yeteneklerini etkin bir biçimde ortaya koymasında kendisine güvenmesi, inanması önem teşkil etmektedir (Bandura, 1997).

Bandura (1997) kişilerin öz yeterlik inançları konusunda bilgi sahibi olmak için öz yeterlik inancının dört kaynağından fayda sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu kaynaklar başarılı performanslar, dolaylı öğrenme, sözel ikna, duygusal durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Maddux ve Gosselin, 2003). Başarılı performans, bireyin öz yeterlik algılarının ilerlemesinde temel unsurlardan bir tanesidir. Bireyin zor durumlara karşı göstermiş olduğu başarı durumu onun öz yeterlik algısını ifade etmektedir. Bir birey problem çözümünde olumlu neticeye ulaşırsa buna paralel olan başka bir sorunun çözümünde öz yeterlik inancı, algısı daha yüksek olacak, bunun zıttı durumunda ise öz yeterlik inancı daha düşük olacaktır (Bandura, 1977'den aktaran Uslu, 2018). Dolaylı öğrenmeler, bireylerin kendilerine benzer özellikteki kişilerin başarılarına tanık olduklarında kendilerinin de başarılı olabileceğine ilişkin öz yeterlik algıları geliştiğini ifade etmektedir. Bunun tersi durum da söz konusudur. Başarısızlık söz konusu olduğunda kişinin öz yeterlik algısında gerileme meydana gelebilmektedir. Bireylerin öz yeterlik algılarının model aldıkları bireylerin kendisiyle benzeşik olma durumundan etkilenebileceği açıklanmaktadır (Maddux ve Gosselin, 2003). Sözel ikna, bir bireyin diğer bireylerden güdüleyici ve destekleyici sözcükler duyması olup sözel iknanın yüksek olması kişinin başarı elde etmesinde ve öz yeterliğin artmasında etkili olabilmektedir (Bandura, 1977'den aktaran Ekinci, 2011). Öz yeterlik algısının belirlenmesinde bir başka kaynak duygusal durumdur. Kişinin herhangi bir eylem yapacağı sırada bedensel ve duygusal bakımdan kendisini olumlu hissetmesi, bireyin bu eylemi gerçekleştirme ihtimalini artırmaktadır (Yavuzer ve Koç, 2002). Kişilerin aşırı derecede kaygı ve stres yaşadıklarında öz yeterlik algılarında düşme meydana gelebilmektedir. Uyarılmışlık düzeyinin fazla olması bireyi negatif olarak etkileyecek olup bireylerin zorlu durumlarla başa çıkmasında öz yeterlik inancının düşebileceği belirtilmektedir. Orta seviyede kaygı durumu bireyin performansını olumlu olarak etkilemektedir (Karataş ve Yavuzer, 2018).

Akademik öz yeterliğin akademik erteleme (Ekinci, 2011), akademik başarı (Cıla, 2015) gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Yıldırım ve Demir (2017), araştırmasında akademik öz yeterlik, öz saygı ve öz anlayış değişkenlerinin kendini engellemeyi ne düzeyde yordadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda kendini engellemeyi en fazla yordayan değişkenin öz saygı olduğu belirtilmektedir. Akademik öz yeterliğin engelleme ile ters yönde bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik sağlamlık, bireylerin sahip oldukları stres ve öz yeterlikleri ile ilişkisi olan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Durlak, 1998; Masten, 1999). Psikoloji alanında son yıllarda yapılan çalışmalarda kişilerin güçlü yönlerine odaklanılmaktadır (Seligman, 2005). İyi oluş, mutluluk, iyimser olmak, umutlu olmak gibi pozitif psikolojiyle ilgili yapılan çalışmalara ağırlık verilmektedir (Gable ve Haidt, 2005). Pozitif psikoloji bireylerin yaşamlarını daha iyi hâle getirmesiyle ilgilenmektedir. Bireylerin nasıl daha iyi olabilecekleri, mutlu olabilecekleri ve iyi hissedebilecekleri konusunda düşünmeye yönelimleri bulunmaktadır. Pozitif psikoloji, bireylerin iyi oluşunu, yaşamdan doyum elde etmesini, mutlu olmasını, kişilerin güçlü yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Csikszentmihalyi, 2009; Sahranç, 2015). Psikolojik sağlamlık kavramı da pozitif psikoloji alanında yer alan kavramlardan bir tanesidir. Psikolojik sağlamlık konusunda çeşitli tanımlar yapılmıştır. Luthar, Cicchetti ve Becker (2000), psikolojik sağlamlığı kişilerin yaşanan tüm zorluklara rağmen olumlu bir şekilde uyum sağlayabilmesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda, bireylerin çeşitli zorluklar yaşamaları, bu zorlukları başarılı bir şekilde atlatması ve kendini toparlaması şeklinde ifade edilmektedir (Ramirez, 2007; Walsh, 2007). Psikolojik sağlamlık, bireylerin olumsuz durumları yaşamadan zor koşulları atlatmasına yardımcı olan güçleridir (Richardson, 2002). Psikolojik sağlamlık, bireylerin zorluklara maruz kalması ve ardından pozitif bir uyum göstermesidir (Friborg, Hjemdal, Martinussen ve Rosenvinge, 2009; Masten ve Tellegen, 2012). Etkin ve dinamik bir yapıya sahip olunması, zorlayıcı yaşam koşullarına karşı başarılı bir şekilde mücadele edilmesi, pozitif uyumun ortaya konması, yeterlik düşüncesinin gelişmesi psikolojik sağlamlıkla ilgili tanımların ortak özelliği olarak açıklanabilir.

Psikolojik sağlamlık risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar olmak üzere üç faktörden meydana gelmektedir (Garmezy, 1991; Masten, Best ve Garmezy, 1990). Risk faktörleri, bir problemi ortaya çıkarma olasılığını artıran, koruyucu faktörler ise bu olasılığı azaltan ya da ortadan kaldırma olasılığı olan faktörlerdir (Hawley ve DeHaan, 1996). Risk faktörleri olumsuz sonuçlar ve psikolojik problemlere sebep olan kişisel ve sosyal faktörlerdir (Engle, Castle ve Menon, 1996). Düşük risk grubunda olan birey psikolojik sağlam olarak değerlendirilmemektedir. Bir bireyin psikolojik sağlam olarak kabul edilmesi için yüksek risk barındıran bir durumdan sonra pozitif bir kazanım elde etmesi gerekmektedir (Brackenreed, 2010). Risk faktörleri kişisel, ailesel ve çevresel faktörler olarak üç grupta ele alınmaktadır. Erken doğum, kronik sorunlar, beyin hasarları, negatif hayat koşulları, yüksek stres (Durlak, 1998; Gizir, 2007), çekingen olma, uyumsuz kişiliğe sahip olma, akademik olarak başarılı olamama, çeşitli madde kullanımı, suç işleme (Kararımak, 2006; Öz ve Yılmaz, 2009) bireysel risk faktörleri arasında yer almaktadır.

Ruhsal sorunları olan bir ebeveyne sahip olma, ergenlik döneminde ebeveyn olma, anne ve babanın boşanması, anne babadan birinin ölümü ailesel risk faktörleri arasında yer alır (Gizir, 2007).

Anne babanın madde kullanımı, aile bireyleri arasında meydana gelen çatışmalar, aile içinde şiddet yaşanması (Durlak, 1998), sosyoekonomik durumun yetersiz olması, üvey ebeveyn ile yaşama (Wille, Bettge ve Ravens-Sieberer, 2008), ebeveynlerin dörtten fazla çocuğa sahip olması, aile bireylerinden birinin istismara maruz kalması ailesel faktörlere örnek verilebilecek diğer unsurlar arasında yer almaktadır (Arslan ve Balkıs, 2016). Olumsuz sosyal çevreye sahip olma, kültürel olarak yalıtılmışlık (Durlak, 1998), yoksul olma, istismar olayları, doğal afetler (Masten, 2001, 2014), ekonomik sorunlar, düşük sosyoekonomik düzey, barınma imkânlarının yetersizliği, sosyal kargaşalar toplumsal risk faktörleri arasında yer almaktadır (Gizir, 2007).

Psikolojik sağlamlıkla ilgili bir diğer unsur da koruyucu faktörlerdir. Koruyucu faktörler, risklerin etki ettiği olumsuz durumları azaltan ya da yok eden faktörlerdir (Durlak, 1998). Koruyucu faktörlerin bireysel, ailesel ve toplumsal unsurları bulunmaktadır (Gizir, 2007). Zihinsel beceriler, iyi bir mizaca sahip olma, problem çözme becerisi, umut, iyimserlik, empati, yaşam doyumu, bireysel koruyucu faktörlere (Durlak, 1998; Gizir, 2007); ebeveyn tutumları, olumlu aile yapısı, destekleyici aile yapısı, sosyoekonomik düzeyin yüksek olması (Durlak, 1998; Erarşlan, 2014; Gizir ve Aydın, 2006) ailesel koruyucu faktörlere; çeşitli okul faaliyetleri, spor faaliyetlerine katılmak, destekleyici bir çevreye sahip olma, pozitif okul yaşantısı (Durlak, 1998; Everall, Altrows ve Paulson, 2006) toplumsal koruyucu faktörlere örnek olarak verilebilmektedir. Bireylerin çeşitli riskli yaşam olaylarına maruz kalması sonucu koruyucu faktörler aracılığıyla hayata uyum sağlaması psikolojik sağlamlığın olumlu sonuçlar unsurunu açıklamaktadır (Masten, 2001). Sosyal olarak iyi ilişkiler kurmak, olumlu davranışlar ortaya koyma, ruhsal yönden sağlıklı olarak hayatı sürdürme, kurallara uygun davranışlar gösterme, uyum sağlayıcı özellikler gösterme, yaşamdan doyum elde etme, iyi olma olumlu sonuçlara örnek olarak verilebilir (Masten ve Reed, 2002).

Alanyazın incelendiğinde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlıkla ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Dereceli (2021), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada algılanan stres ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulmuştur. Algılanan stres ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunan başka araştırmalar da bulunmaktadır (Konaçoğlu, 2021; Mills, Woods, Harrison, Chamberlain-Salaun ve Spencer, 2017). Arslan (2018) tarafından yapılan araştırmada algılanan stres ile depresyon arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Şahin (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada kadın öğrencilerin algılanan stres düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Koca ve Dadandı (2019) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada akademik öz yeterlikle akademik başarı ve akademik motivasyon arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunurken, akademik öz yeterlik ve sınav kaygısı arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Akademik öz yeterliğin akademik erteleme, cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş ve

akademik güdülenme (Ataş ve Kumcağız, 2020; Eroğlu ve Yıldırım, 2018; Özgenel ve Deniz, 2020) ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Akademik öz yeterlikle psikolojik sağlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunan araştırmalar bulunmaktadır (Ateş ve Sağar, 2022; Bullough, Renko ve Myatt, 2014). Açıksöz, Uzun ve Arslan (2016) tarafından yapılan araştırmada öz yeterlik ile algılanan stres arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Doğan-Laçın ve Yalçın (2019) tarafından yapılan araştırmada öz yeterlilik ile stresle başa çıkma tarzlarından olan boyun eğici yaklaşım ve çaresiz yaklaşım arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle stresle başa çıkmada çaresiz ve boyun eğici yaklaşımlar sergileyen bireylerin öz yeterlikleri düşüktür. Psikolojik sağlamlığın cinsiyet (Aydın ve Egemberdiyeva, 2018), psikolojik istismar (Bostan ve Duru, 2019), sınıf düzeyi (Seçim, 2020), benlik saygısı (Güloğlu ve Kararırmak, 2010) ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Bulut (2016) tarafından ergenler üzerinde yapılan araştırmada, psikolojik sağlamlıkla kaygı arasında negatif, sosyal destek arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ergen bireylerin sahip olduğu stres düzeyleri ve akademik öz yeterliklerinin psikolojik sağlamlıkları üzerine nasıl etki ettiğinin görülmesi, ergenlerin psikolojik gelişimleri için önemli görülmektedir. Bu araştırma ile elde edilen sonuçların ergenlerin psikolojik sağlamlığına etki eden unsurlar konusunda alanyazına katkısının olabileceği söylenebilir. Bu sayede ergenlerle yapılacak psikolojik danışma ve psikoeğitim faaliyetleri için veri elde edilebilir. Bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı, ergenlere yönelik yapılacak psikolojik danışma ve psikoeğitim faaliyetlerinde önleyici ve geliştirici bir nitelik taşıyacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan ergenlerde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemek önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ergenlerde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

Ergenlerde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Psikolojik sağlamlık ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Psikolojik sağlamlık ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Psikolojik sağlamlık ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Algılanan stres ve akademik öz yeterlik, psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma ergenlerde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır (Duran, 2018). Bu araştırma kesitsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasında ilişki durumunu ve değişkenlerin kendileri aralarında etkilenme düzeylerini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Amasya ilinde farklı liselerde öğrenim gören ve uygun örnekleme aracılığıyla seçilen 464 lise öğrencisi meydana getirmiştir. Uygun örnekleme, araştırmanın yürütülmesinde ekonomik yetersizliklerin olması, zamanın yeterli olmayışı ve araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için yeterli bireylerin olamayışı gibi nedenlerden ötürü araştırma için en pratik yolun kullanılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 319'u (%68,8) kız ve 145'i (%31,3) erkek olup 102'si (%22) fen lisesi, 144'ü (%31) Anadolu lisesi, 119'u (%25,6) mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve 99'u (%21,3) Anadolu imam hatip lisesinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 135'i (%29,1) 9. sınıf, 98'i (%21,1) 10. sınıf, 175'i (%37,7) 11. sınıf ve 56'sı (%12,1) 12. sınıfta eğitimlerini sürdürmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada demografik verileri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, algılanan stres düzeyini belirlemek için Algılanan Stres Ölçeği (Yerlikaya ve İnanç, 2007), akademik öz yeterlik düzeyini belirlemek için Akademik Öz Yeterlik Ölçeği (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007), psikolojik sağlamlık düzeyini belirlemek için Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Arslan, 2015) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan bireylerin kişisel ve demografik bilgilerine ulaşmak için araştırmayı yürüten bireyler tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan ergen bireylerin cinsiyeti, okul türü, sınıf düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır.

Algılanan Stres Ölçeği

Algılanan Stres Ölçeği Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiş olup Yerlikaya ve İnanç (2007) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Algılanan Stres Ölçeği, bireyin stres düzeyini, cevaplayıcının hayatı ne derecede öngörülebilir olmadığını, kontrol sağlanamaz bir şekilde değerlendirildiğine yönelik bir şekilde ölçme amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçek olup bireylerin kendilerini 0 (hiç) ile 4 (çok sık) şeklinde değerlendirmeleri

istenmektedir. Ölçekte toplam puanlar alınmakta ve alınan yüksek puan algılanan stres düzeyinin yüksekliğini göstermektedir (Cohen vd., 1983). Ölçekte bulunan 4. 5. 7. ve 8. maddelerin ters çevrilerek puanlaması yapılmaktadır. Algılanan Stres Ölçeği'nden alınabilecek puanlar 0-40 arasında yer almaktadır. Bu çalışmada ölçeğin 10 soruluk formu kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek üzere hesaplanan iç tutarlılık alfa katsayısının .84 olduğu bulunmuştur (Yerlikaya ve İnanç, 2007). Bu çalışmada Cronbach alfa katsayısı .77 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Akademik öz yeterliği ölçmek amacıyla Jerusalem ve Schwarzer tarafından 1981'de geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Yılmaz vd. (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipinde bir ölçek olup 7 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin 7. maddesi tersten puanlanmaktadır. Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ölçeğin Cronbach alfa değeri .87 olarak bulunmuş olup Türkçe uyarlamada .79 olarak ortaya çıkmıştır. Faktör analizinin gerçekleştirilmesi neticesinde toplam varyansın %45'ine karşılık gelen tek faktörün varlığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ancak uyarlamanın yapıldığı makalenin son kısmında üniversite ifadesi yerine lise sözcüğü kullanılarak lise öğrencilerine de uygulanabileceği belirtilmiştir (Yılmaz vd., 2007). Güldü (2015) ve Ekinci (2011) tarafından yapılan çalışmalarda ölçek lise öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Güldü (2015) tarafından yapılan çalışmada Cronbach alfa değeri .75 olarak bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Çocuk ve ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları hakkında bilgi elde etmek amacıyla on bir farklı ülkeden veri elde edilerek Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün hali 28 maddeden ve 3 alt ölçek ve 8 alt boyuttan meydana gelmektedir (Liebenberg, Ungar ve Van de Vijver, 2012). Liebenberg, Ungar ve Leblanc (2013) tarafından ölçeğin kısa form çalışması yapılmıştır. İki farklı çalışma sonucunda 12 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .84 ve faktör yüklerinin .39 ile .88 arasında değişmekte olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçek olup "Beni tamamen tanımlıyor (5)" ile "Beni hiç tanımlamıyor (1)" arasında derecelendirme yapılmaktadır. Arslan (2015) tarafından ölçeğin 12 maddelik kısa formunun Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda 12 maddenin tek faktör altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin ilk çalışmasında Cronbach alfa değeri .91 bulunmuştur. Liebenberg vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri .84 şeklinde elde edilmiştir. Bu araştırma çerçevesinde yapılan çalışmalarda özgün çalışmada elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ile benzerlik bulunmaktadır (Arslan, 2015). Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .85 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada öğrencilerden veri toplamak için öncelikle Amasya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Bireylerden veri toplama işlemleri 3 Nisan 2023 ve 1 Haziran 2023 tarihleri arasında çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Amasya ilinde veri toplama işlemi yapılacak olan okulların okul idarecilerine, rehber öğretmenlerine ve sınıf rehber öğretmenlerine araştırmanın amacıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış olup araştırmaya gönüllü olarak katılım gösterme konusunda öğrencilere gerekli duyuru ve bilgilendirmelerin yapılması istenmiştir. Araştırmayla ilgili gönüllülük ve gizlilik konularına vurgu yapılmış olup veli onayını içeren bilgilendirme formunun onayının sağlanmasından sonra ölçeklerin cevaplanması yapılmıştır.

Bu araştırmada istatistiksel analizler SPSS 25 programı kullanılarak yapılmıştır. Ergen bireylerin sosyodemografik yapılarının belirlenmesi amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Algılanan stres ve akademik öz yeterliğin psikolojik sağlamlığı yordama gücünü ortaya çıkarmak amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Cinsiyet ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem t Testi yapılmıştır. Sınıf düzeyi ve okul türü ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Normallik, doğrusallık, eş varyanslılık, çoklu doğrusallık varsayımları incelenmiştir ve bu varsayımların karşılandığı ortaya çıkarılmıştır (Field, 2013; George ve Mallery, 2016). İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma kapsamında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 24.02.2023 tarih ve 2023-69 sayılı belge ile izin alınmıştır.

Bulgular

İstatistiksel analizlere geçmeden önce algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediği basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılarak incelenmiştir. Algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık katsayılarının $-1,5$ ile $1,5$ arasında yer aldığı bulunmuştur. Değişkenlerin bu değerler arasında yer alması verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bağımsız Örneklem t Testi Sonucu

Ergenlerin psikolojik sağlımlıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Psikolojik Sağlık Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	319	43,66	8,44	462	-.79	.43
Erkek	145	44,33	8,27			
Toplam	473					

p>.05

Tablo 1 incelendiğinde erkek öğrencilerin psikolojik sağlık puanları ortalamalarının ($\bar{X}=44,33$) kız öğrencilerin psikolojik sağlık puanları ortalamalarından ($\bar{X}=43,66$) yüksek olduğu görülmektedir. Ergenlerin psikolojik sağlımlıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan t testi sonucunda kız ve erkek öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=-.79$; $p>.05$).

Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) Sonuçları

Ergenlerin psikolojik sağlımlıkları ile sınıf düzeyi ve okul türü arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizine (ANOVA) yönelik analiz sonuçları Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Psikolojik Sağlık Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>F, \bar{X} ve Ss</i>			<i>Anova Sonuçları</i>					
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
9. sınıf	135	43,87	8,18	Gruplar arası	337,78	3	112,49	1,61	.187
10. sınıf	98	45,18	8,39	Gruplar içi	32208,02	460	70,02		
11. sınıf	175	42,95	8,31	Toplam	32545,50	463			
12. sınıf	56	44,46	8,94						
Toplam	464	43,84	8,38						

<i>Okul Türü</i>	<i>F, \bar{X} ve Ss</i>			<i>Anova Sonuçları</i>					
	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Fen lisesi	102	43,58	7,35	Gruplar arası	54,31	3	18,10	.26	.857
Anadolu lisesi	144	43,88	7,49	Gruplar içi	32491,19	460	70,63		
Mesleki ve teknik Anadolu lisesi	119	44,40	9,64	Toplam	32545,50	463			
Anadolu imam hatip lisesi	99	43,53	9,05						
Toplam	464	43,87	8,38						

p>.05

Tablo 2 incelendiğinde 10. sınıf öğrencilerinin en yüksek psikolojik sağlık puanları ortalamalarına ($X=45,18$) sahip olduğu, 11. sınıf öğrencilerinin ise en düşük psikolojik sağlık puanları ortalamalarına ($X=42,95$) sahip olduğu görülmektedir. Ergenlerin psikolojik sağlıkları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F(3,460)=1,6$; $p>.05$). Tablo 2 incelendiğinde mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin en yüksek psikolojik sağlık puanları ortalamalarının ($X=44,40$) olduğu, Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin en düşük psikolojik sağlık puanları ortalamalarının ($X=43,53$) olduğu görülmektedir. Ergenlerin psikolojik sağlıkları ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda fen lisesi, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin psikolojik sağlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F(3,460)=.26$; $p>.05$).

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 3'te algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3
1. Psikolojik Sağlık	1		
2. Algılanan Stres	-.50**	1	
3. Akademik Öz Yeterlik	.46**	-.41**	1
Ortalama	43,87	22,21	2,60
Standart Sapma	8,38	6,04	.56

** $p<.001$

Tablo 3'te görüldüğü gibi algılanan stres ile psikolojik sağlık arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.50$) bulunurken, akademik öz yeterlikle psikolojik sağlık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r=.46$) olduğu belirlenmiştir. Akademik öz yeterlikle algılanan stres arasında orta düzeyde negatif yönde ($r=-.41$) anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Regresyon Analizi Sonuçları

Psikolojik sağlık değişkeninin algılanan stres ve akademik öz yeterlik tarafından ne düzeyde yordandığını belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizine yönelik değişim istatistikleri Tablo 4'te ve analiz sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 4. Değişim İstatistikleri Tablosu

Model	R	R ²	Düz. R ²	SH Tah.	Değişim İstatistikleri				
					ΔR^2	F	sd ₁	sd ₂	p
Psikolojik Sağlık	.57	.33	.32	6,90	.33	110,84	2	461	.001***

*** $p<.001$

Tablo 5. Psikolojik Sağlık Puanları Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>Sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	43,77	2,47		17,73	.001***
Algılanan stres	-.52	.06	-.38	-8,93	.001***
Akademik öz yeterlik	4,49	.62	.30	7,21	.001***

***p<.001

Tablo 4'te görüldüğü gibi psikolojik sağlamlığın yordanmasına yönelik oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2,461)=110,84$; $p<.001$; $\Delta R^2=.33$). Algılanan stres ve akademik öz yeterlik değişkenleri psikolojik sağlık puanları varyansının %33'ünü açıklamaktadır. Tablo 5'te görüldüğü gibi algılanan stres ($\beta=-.38$; $t(461)=-8,93$; $p<.001$) ve akademik öz yeterlik ($\beta=.30$; $t(461)=7,21$; $p<.001$) psikolojik sağlık puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Diğer bir ifadeyle algılanan stres düzeyleri yüksek olan ergenlerin psikolojik sağlık düzeyleri düşüktür. Akademik öz yeterlik düzeyleri yüksek olan ergenlerin psikolojik sağlık düzeyleri de yüksektir.

Tartışma

Bu araştırmada ergenlerde algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada psikolojik sağlık puanlarının cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu araştırmada psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Başka bir ifadeyle ergenlerin psikolojik sağlamlıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonucuna benzer başka araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Turgut ve Çapan (2017) tarafından ergenlerle yapılan araştırmada bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde cinsiyet ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna benzer olarak Işık ve Çelik (2020) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin cinsiyetleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Turgut (2015) ergenlerle yaptığı araştırmada bu araştırma sonucundan farklı olarak cinsiyet ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir farklılık bulmuş olup kızların psikolojik sağlamlık puanlarının erkeklerden anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve daha yüksek olduğunu bulmuştur. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonuçlarıyla benzer olarak cinsiyet ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirleyen bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Ağırkan ve Kağan, 2017; Aydın ve Egemberdiyeva, 2018; Seçim, 2020; Sezgin, 2012; Toraman, Sarıgedik, Toraman ve Noyan, 2023). Günümüzde kadın ve erkek rollerinin birbirine daha çok benzemeye başlaması, her iki cinsiyetten de beklentiler arasında farklılaşmanın azalması, yakın sosyokültürel ve ekonomik özelliklere sahip olmak kız ve erkek ergenler arasında psikolojik sağlamlığın anlamlı bir farklılık göstermemesini ortaya çıkarmış olabilir.

Bu araştırmada sınıf düzeyi ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerin psikolojik sağlamlıkları sınıf düzeyine göre anlamlı bir

farklılık göstermemektedir. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Ergün (2016), yaptığı araştırmada ise sınıf düzeyi ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir farklılık bulmuş olup 9. sınıf öğrencilerinin 10, 11 ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilere göre psikolojik sağlık puanlarının yüksek olduğunu ve anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Alanyazına bakıldığında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıyan başka araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin Gündaş (2013), lise öğrencileri ile yaptığı araştırmasında öğrencilerin psikolojik sağlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Bulut (2016) tarafından yapılan ergenler üzerinde yapılan araştırmada sınıf düzeyine göre ergenlerin psikolojik sağlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Bu araştırma sonucunu destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır (Erkoç ve Danış, 2020; Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015; Kılıç, 2019; Yılmaz, 2019). Öğrencilerin akademik beklentilerin benzer olması, lise sonrasına ilişkin akademik beklentilerin düşük olması, liseye yeni başlayan öğrencilerin uyum sürecini sağlamış olmaları, öğrencilerin benzer yaşantılara sahip olmaları psikolojik sağlıklarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu ortaya çıkarmış olabilir.

Bu araştırmada okul türü ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifadeyle ergenlerin öğrenim gördükleri okul türleri ile psikolojik sağlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu konuda yapılmış sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Kurtoğlu (2019), yaptığı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik sağlıklarının öğrenim gördükleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonucuyla benzerlik taşıyan başka araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Büyükuçar (2022), ergenlerle yaptığı araştırmada ergenlerin psikolojik sağlıkları ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Sipahioğlu (2008), ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmasında öğrencilerin psikolojik sağlıklarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Öğrencilerin yaşantılarının benzerlik taşıması, katılımcıların yakın sosyoekonomik yapıya sahip olmaları, kültürel özellikler, okullar arasında sosyal bakımdan benzerliklerin artması okul türü ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu ortaya çıkarmış olabilir.

Bu araştırmada algılanan stresin psikolojik sağlığı anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Algılanan stres düzeyleri yüksek olan ergenlerin psikolojik sağlıklarının düşük olduğu söylenebilir. Bu araştırma ile ortaya çıkan sonuçlar, bu konuda yapılmış daha önceki araştırma sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Örneğin Yağmur ve Türkmen (2017), yaptıkları araştırmada hasta ailelerinin algılanan stres düzeyleri arttıkça psikolojik sağlıklarının azaldığı sonucunu bulmuştur. Konaçoğlu (2021), korona virüs salgını sırasında 20 yaş üstü bireylerle yaptığı araştırmada algılanan stres ile psikolojik sağlık arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akan

(2022), yoğun bakım hemşireleri ile yaptığı araştırmasında algılanan stres ile psikolojik sağlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş olup psikolojik sağlamlığı yüksek olan yoğun bakım hemşirelerinin algılanan streslerinin düşük olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde algılanan stres ile psikolojik sağlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunan bazı araştırmalar da bulunmaktadır (Hegney, Rees, Eley, Osseiran-Moisson ve Francis, 2015; Kara, 2021; Keleş, 2022; Mills vd., 2017; Ocak, 2022; Rushton, Batcheller, Schroeder ve Donohue, 2015; Taşdemir ve Demirhan, 2022). Bireylerin zorlu yaşam koşullarına sahip olmaları onların ruh sağlıklarına da etkide bulunmaktadır. Olumlu ve destekleyici ortamda yaşamını sürdüren bireyler daha mutlu bir yaşam sürdürebilirler. Bireylerin problem çözme becerilerine sahip olması, umut ve iyimserlik düzeyinin yüksek olması, olumlu anne baba tutumuna sahip olmaları psikolojik sağlık bakımından değerlendirildiğinde bireylerin problemlerinin azalmasını veya ortadan kalkmasını sağlayan koruyucu faktörlerdir (Eraslan, 2014; Gizir, 2007). Diğer bir ifadeyle koruyucu faktörlerin fazla olması psikolojik sağlamlığın artmasını sağlar. Olumsuz yaşam şartlarının fazla olması ise bireyleri daha mutsuz kılabilen ve psikolojik sağlamlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Stresli yaşam koşullarına sahip olmak, otoriter anne baba tutumları, alkol ve madde kullanımı psikolojik sağlık açısından değerlendirildiğinde risk faktörleri arasında yer almaktadır (Arslan ve Balkıs, 2016; Durlak, 1998). Dolayısıyla risk faktörlerinin fazla ve baskın olması bireylerin problem yaşamalarına neden olmaktadır. Diğer bir ifadeyle stresli yaşam koşullarına sahip olunması bireylerin problemlerinin artmasına ve psikolojik sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Bu bakımdan stres düzeyi yüksek bireylerin psikolojik sağlamlıklarının düşük olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada akademik öz yeterlik ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik öz yeterlik psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle akademik öz yeterlikleri yüksek olan ergenlerin psikolojik sağlamlıkları da yüksektir. Akademik öz yeterlikle psikolojik sağlık arasında ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma sonucuna benzer başka araştırmalar da bulunmaktadır. Örnek olarak Durak (2021), üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmada öz yeterlik ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toraman vd. (2023), çocuk evlerinde kalan ergenler ile yaptıkları araştırmada öz yeterlikle psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Can ve Cantez (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öz yeterlikle psikolojik sağlık arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ateş ve Sağar (2022), psikolojik danışman adayları ile yaptıkları araştırmada psikolojik sağlamlıkla öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna benzer başka araştırmalar da bulunmaktadır (Bullough vd., 2014; Doğan, 2020; Kılıç, Mammadov, Koçhan ve Aypay, 2018; Kılınç, 2023; Yıldız ve Kardaş, 2021). Bu araştırma sonucundan

farklı olarak Yılmaz (2019) tarafından resim iş eğitimi öğrencileri ile yapılan araştırmada öz yeterlik ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öz yeterlik, bireyin uğraşları neticesinde başarılı bir sonuç çıkaracağına yönelik inancı şeklinde ifade edilebilmektedir (Eisenberger vd., 2005). Akademik öz yeterlik; kişinin şahsi bir akademik görevi, başarılı bir biçimde sonlandıracağına yönelik inancı şeklinde ifade edilmektedir (Chun ve Choi, 2005). Bireylerin bir şeyleri başarabileceğine inanması onların psikolojik bakımdan daha iyi hissetmelerini sağlayabilmektedir. Dolaylı öğrenmeler, doğrudan yaşantılar, sözel bildirimler bireylerin öz yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlamaktadır (Maddux ve Gosselin, 2003). Bireylerin akademik performanslarının artması, onların bilişsel ve duygusal bakımdan iyi oluşunu artırabilir. Bu sayede akademik motivasyonlarının ve güdülenmelerinin artması meydana gelebilir. Yaşanan bu gelişmeler psikolojik sağlık bakımından özellikle bireysel koruyucu faktörlerin artmasına katkı sağlayabilir. Ergenlik dönemi gibi akademik ve sosyal bakımdan yoğun gelişmelerin yaşandığı bir dönem ele alındığında bireylerin yalnızca akademik öz yeterlik inancına sahip olması bile olumlu bir durum olarak gözlenebilirken ayrıca bireylerin psikolojik sağlıklarını da artırabilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda algılanan stres, akademik öz yeterlik ve psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Algılanan stres ile psikolojik sağlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle algılanan stres düzeyleri artan ergenlerin psikolojik sağlıkları azalmaktadır. Akademik öz yeterlikleri yüksek olan ergenlerin psikolojik sağlıkları da yüksektir. Öte yandan cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ele alındığında okullarda öğrencilere psikolojik sağlık, stres, akademik öz yeterlik konularında seminer çalışmaları yapılabilir. Ayrıca bu konularda psikoeğitim programları hazırlanarak öğrencilere bu konularda bilgi ve beceri kazandırılabilir. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında öğrencilerin akademik ve sosyal duygusal gelişmelerine yardımcı olmak amacıyla bireysel ve grup rehberliği veya psikolojik danışma yapılabilir. Bu araştırmanın bazı sınırlıklarının ifade edilmesi önemli görülmektedir. Bu araştırma Amasya ilinde ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören sınırlı sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalar çeşitli bölgelerde yer alan ortaokul ve üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılabilir. Bu araştırmada kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. İlerleyen araştırmalarda algılanan stres ve akademik öz yeterliğin ergenlerin psikolojik sağlıklarına etkileri boylamsal olarak incelenebilir.

Kaynaklar

- Açıksöz, S., Uzun, Ş. & Arslan, F. (2016). Hemşirelik öğrencilerinde öz yeterlilik algısı ile klinik uygulamaya ilişkin kaygı ve stres durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 58(1), 129-135. <https://doi.org/10.5455/gulhane.169643>
- Adams, G. (2000). *Adolescent development the essential readings*. UK: Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Ağırkan, M. & Kağan, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin değer yönelimleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 225-245. <https://doi.org/10.17556/erziefd.335063>
- Akan, S. (2022). *Cerrahi yoğun bakım hemşirelerinde psikolojik dayanıklılık, algılanan stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, M. (2007). *Ansiklopedik beslenme, diyet ve gıda sözlüğü*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.12984/eed.23397>
- Arslan, G. & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz yeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22. <https://doi.org/10.19126/suje.35977>
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86. <https://doi.org/10.20493/birtop.477445>
- Ataş, N. S. & Kumcağız, H. (2020). Ergenlerin akademik erteleme davranışları, akademik öz yeterlik inançları ve mükemmeliyetçilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 375-386.
- Ateş, B. & Sağar, M. E. (2022). Psikolojik danışman adaylarında akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik sağlık, bilişsel esneklik ve öz-yeterlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-9. <https://doi.org/10.17556/erziefd.894637>
- Aydın, M. & Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Aytaç, S. (2009). *İş stresi yönetimi el kitabı iş stresi: Oluşumu, nedenleri, başa çıkma yolları, yönetimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi İİBF.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bell, A. C. & D’Zurilla, T. J. (2009). The influence of social problem-solving ability on the relationship between daily stress and adjustment. *Cogn Ther Res*, 33, 439-448. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9256-8>
- Bostan, B. C. & Duru, E. (2019). Ergenlerde algılanan psikolojik istismar ile öznel iyi oluş ilişkisinde psikolojik sağlık ve sosyal bağlılığın rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 205-224. <https://doi.org/10.9779/pauefd.568123>
- Brackenreed, D. (2010). Resilience and risk. *International Education Studies*, 3(3), 111-121. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p111>
- Bullough, A., Renko, M. & Myatt, T. (2014). Danger zone entrepreneurs: the importance of resilience and self-efficacy for entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(3), 473-499. <https://doi.org/10.1111/etap.12006>
- Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükuçar, N. (2022). *Belirli risk faktörlerine maruz kalmış ergenlerde akademik ve psikolojik sağlamlığı yordayan faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Can, M. & Cantez, K. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 61-76.
- Chang, E. C., D’Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2009). Social problem solving as a mediator of the link between stress and psychological well-being in middle-adulthood. *Cogn Ther Res*, 33, 33-49. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9155-9>
- Chun, A. H. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. <https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cıla, M. S. (2015). *Anadolu lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, akademik öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik güdülenmeden yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cicchetti, D. & Toth, S. L. (1997). *Developmental perspectives on trauma: Theory, research and intervention*. Rochester: Rochester University.
- Cohen, S., Kamarack, T. & Mermeistein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psychological Topics*, 18(2), 203-211.

- Çankaya, M. (2020). Hastane çalışanlarındaki iş stresinin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi. *Business and Management Studies: An International Journal*, 8(1), 121-143. <https://doi.org/10.15295/bmij.v8i1.1389>
- Çoban, E. A. (2013). Interpersonal cognitivedistortionsand stress coping strategies of late adolescent. *Eğitim Araştırmaları-Eurasion Journal of Educational Research*, 51, 65-84.
- Dacey, J. S. & Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. USA: Brown & Benchmark Publishers.
- Dereceli, Ç. (2021). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin covid 19 sürecinde algıladıkları stres düzeylerinin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 5(2), 74-81.
- Doğan, B. & Eser, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri: Nazilli MYO örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(4), 29-39.
- Doğan, B. B. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının (Rehber öğretmenlerinin) psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan-Laçın, B. G. & Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018037424>
- Durak, İ. (2021). Psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1175-1190. <https://doi.org/10.17755/esosder.816639>
- Duran, Ş. (2018). *Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inançları ve akademik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520. <https://doi.org/10.1037/h0080360>
- Eggen, P. & Kauchak, D. (Ed.). (1999). *Educational psychology*. New Jersey: Printice-Hall, Inc.
- Ekinci, E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik erteleme davranışlarının öğrenilmiş çaresizlik düzeylerini yordama gücü*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eisenberger, J., Conti-D'Antonio, M. & Bertarndo, R. (2005). *Self efficacy: Raising the bar for all students*. ABD: Eye on Education.
- Engle, P. L., Castle, S. & Menon, P. (1996). Child development: Vulnerability and resilience. *Social Science and Medicine*, 43(5), 621-635. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(96\)00110-4](https://doi.org/10.1016/0277-9536(96)00110-4)

- Erarlan, Ö. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile depresif belirtiler ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide benlik saygısı, pozitif dünya görüşü ve umudun aracı rolünün incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erkoç, B. & Danış, M. Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 34-42.
- Eroğlu, O. & Yıldırım, Y. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 67-73. <https://doi.org/10.32706/tusbid.419468>
- Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.
- Everall, R. D., Altrows, K. J. & Paulson, B. L. (2006). Creating a future: A study of resilience in suicidal female adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 84(4), 461-470. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00430.x>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. London: SAGE.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Martinussen, M. & Rosenvinge, J. H. (2009). Empirical support for resilience as more than the counterpart and absence of vulnerability and symptoms of mental disorder. *Journal of Individual Differences*, 30(3), 138-151. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.30.3.138>
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Sönmez, N. Çelen & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.
- Gizir, C. & Aydın, G. (2006). Psikolojik sağlamlık ve ergen gelişim ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 87-99.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91-109.

- Güldü, S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforları, akademik öz yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güloğlu, B. & Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Gündaş, A. (2013). *Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu ve bağlanma stilleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A. & Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14.
- Hawley, D. R. & DeHaan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family Process*, 35(3), 283-298. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00283.x>
- Hegney, D. G., Rees, C. S., Eley, R., Osseiran-Moisson, R. & Francis, K. (2015). The contribution of individual psychological resilience in determining the professional quality of life of Australian nurses. *Frontiers in Psychology*, 6(1613), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01613>
- Işık, Y. & Çelik, E. (2020). Ergenlerde psikolojik sağlamlığın sosyal dışlanma, sosyal kaygı, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 174-209. <https://doi.org/10.26466/opus.642037>
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit*. R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Jose, P. E. & Huntsinger, C. S. (2005). Moderation and mediation effects of coping by Chinese American and European American adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 16-43. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.16-44>.
- Kaba, İ. (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: Güncel bir gözden geçirme. *Akademik Bakış Dergisi*, 73, 63-81.
- Kara, E. (2021). *Öğrenci sporcularda algılanan stres ve psikolojik sağlık ilişkisi: Başa çıkma stratejileri, bilinçli farkındalık ve algılanan sosyal desteğin aracılığı*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karataş, Z. & Yavuzer, Y. (Ed.). (2018). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Keleş, D. A. (2022). *Covid-19 pandemi sürecinin hemşirelik öğrencilerinin psikolojik sağlamlık, algılanan stres ve kaygı düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kenny, D. T. (2000). *Psychological foundations of stress and coping: A developmental perspective*. *Stres and health: Research and clinical applications*. Amsterdam: Gordon Breach/Harwood Academic.
- Kılıç, N., Mammadov, M., Koçhan, K. & Aypay, A. (2018). Üniversite öğrencilerinde genel öz yeterlik inancı ve beden imajının psikolojik sağlamlık düzeyini yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-13. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044245>
- Kılıç, P. (2019). *Ergenlerde beden imgesi ile psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılınç, B. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin sosyal ilişkiler, okula aidiyet ve öz yeterlik açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koca, F. & Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Konaçoğlu, İ. Y. (2021). *Koronavirüs salgınında endişe ve algılanan stresin ruh sağlığına etkisi: Korku-kontrol ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin aracı rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kurtoğlu, S. S. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. NewYork: Springer.
- Liebenberg, L., Ungar, M. & Van de Vijver, F. R. R. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 219-226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428619>
- Liebenberg, L., Ungar, M. & Leblanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135. <https://doi.org/10.1007/BF03405676>
- Luthar, S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- McNamara, S. (2000). *Stress in young people: What's new and what can we do?* London: Continuum.
- Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. (2003). Self efficacy. M. R. Leary & J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* içinde (s. 218-238). New York: Guilford Press.

- Masten, A. S. (1999). Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research. M. D. Glantz & J. L. Johnson (Ed.), *Longitudinal research in the social and behavioral sciences. Resilience and development: Positive life adaptations* içinde (s. 281–296). Kluwer Academic Publishers.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- Masten, A. S. & Reed, M.G. (2002). Resilience in development. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *The handbook of positive psychology* içinde (s. 74–88). New York, NY: Oxford University Press.
- Masten, A. S. & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-361. <https://doi.org/10.1017/S095457941200003X>
- Mills, J., Woods, C., Harrison, H., Chamberlain-Salaun, J. & Spencer, B. (2017). Retention of early career registered nurses: the influence of self-concept, practice environment and resilience in the first five years post-graduation. *Journal of Research in Nursing*, 22(5), 372-385. <https://doi.org/10.1177/1744987117709515>
- Ocak, H. (2022). *Hastane çalışanlarının algılanan stres düzeyleri ve psikolojik sağlık durumlarının öznel iyi oluş durumları ile ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, F. & Yılmaz, B. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: psikolojik sağlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Özgenel, M. & Deniz, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 131-146. <https://doi.org/10.32329/uad.806826>
- Ramirez, E. R. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73-82. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6198.2007.00070.x>
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>

- Rushton, C. H., Batcheller, J., Schroeder, K. & Donohue, P. (2015). Burnout and resilience among nurses practicing high-intensity settings. *American Journal of Critical-Care*, 24(5), 412-420. <https://doi.org/10.4037/ajcc2015291>
- Sahranc, U. (2015). Akış kuramı. B. E. Tekinalp & Ş. I. Terzi (Ed.), *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları* içinde (s. 111-142). Ankara: Pegem Akademi.
- Seçim, G. (2020). Bilişsel esneklik ve duygu düzenleme özelliklerinin psikolojik sağlık üzerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 505-524. <https://doi.org/10.37217/tebd.716151>
- Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. C. R. Synder & S. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 3-7). New York: Oxford University.
- Selye, H. (1976). *Stres in health and disease*. London: Butterworths.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-502.
- Sezgin, M. (2013). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının akademik öz yeterlik alguları ve algıladıkları öğretmen davranışları açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Story, L. (2016). *Patofizyoloji: Pratik bir yaklaşım* (N. Ovayolu & Ö. Ovayolu, Çev.). Çukurova: Nobel Tıp Kitapevi.
- Şahin, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin algılanan stres düzeylerinin fakülte türü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kilis 17 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 28-35.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tan, S. Y. & Yip, A. (2018). Hans Selye (1907-1982): Founder of the Stress Theory. *Singapore Medical Journal*, 59(4), 170-171. <https://doi.org/10.11622/smedj.2018043>
- Taş, A. & Özkara, Z. U. (2020). İş stresinin algılanan yönetici desteği ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide üstlendiği rol. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 475-504. <https://doi.org/10.26466/opus.662681>
- Taşdemir, D. Ş. & Demirkan, E. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde algılanan stresin yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 123-132.
- Toraman, Ç., Sarıgedik, E., Toraman, M. Ç. & Noyan, C. O. (2023). Kurum bakımında kalan ergenlerin, psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 34(1), 169-184. <https://doi.org/10.33417/tsh.1062003>

- Tuğrul, C. D. (2000). Stres ve depresyon. *Psikiyatri Dünyası*(4), 12-17.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Turgut, Ö. & Çapan, B. E. (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(44), 162-183. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.309934>
- Uslu, T. (2018). *Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik öz yeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan Üniversitesi örneği)*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Usta, K. N. (2017). *Evlü çiftlerde bağlanma stilleri ve ilişki istikrarı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Üniversitesi, Dış Ticaret Enstitüsü, Tartışma Metinleri.
- Walsh, F. (2007). Traumatic loss and major disasters: Strengthening family and community resilience. *Family Process*, 46(2), 207-227. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2007.00205.x>
- Wille, N., Bettge, S. & Ravens-Sieberer, U. (2008). Risk and protective factors for children's and adolescents' mental health: Results of the BELLA study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 133-147. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-1015-y>
- Yağmur, T. & Türkmen, S. N. (2017). Ruhsal hastalığı olan hastalara bakım veren aile üyelerinde algılanan stres ve psikolojik dayanıklılık. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 542-548.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y. & Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.
- Yerlikaya, E. E. & İnanç, B. Y. (2007). Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçe çevirisinin psikometrik özellikleri. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, F. B. & Demir, A. (2017). Kendini engelleme yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik öz yeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 676-701. <https://doi.org/10.12984/egeefd.315727>
- Yıldız, F. N. Y. & Kardeş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz yeterlilik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1073-1099. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.957391>
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253 – 259.

Yılmaz, Ş. (2019). *Resim-iş eğitimi bilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik öz yeterlilikleri ile psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Adolescent individuals adapt to changes biologically, sexually and cognitively (Gander and Gardiner, 2004). Various definitions have been made for stress. It can be defined as the tension that individuals feel in daily life (Dogan and Eser, 2013). Tan and Yip (2018) defined it as the body showing non-specific reactions to any request. There are physical, psychological and cognitive symptoms that indicate that individuals are under stress. Physical symptoms include headache, sleep disturbance, diarrhea, decrease in appetite; examples of psychological symptoms include extreme irritability, inability to control emotions and thoughts, helplessness, low self-esteem and cognitive symptoms include confusion, forgetfulness, increased obsessive thoughts and attention problems (Aksoy, 2007; Kaba, 2019; Tas and Ozkara, 2020).

Self-efficacy can be expressed as the individuals belief that they will be successful as a result of their efforts (Eisenberger, Conti-D'Antonio and Bertarndo, 2005). Self-efficacy is the ability of individuals to make an impact on their environment with their own potential, to exceed and to achieve their goal (Kuzgun, 2014). Self-efficacy and academic self-efficacy are intertwined concepts. While self-efficacy is the individuals thought and perception that they can do something, academic self-efficacy can be expressed as the individuals' belief in their academic ability (Azar, 2010). Academic self-efficacy is expressed as the belief that a person will successfully complete a personal academic task (Chun and Choi, 2005). In this context, individuals with high academic self-efficacy are more motivated in learning-related actions than those with low academic self-efficacy, they allocate more time to their tasks and can resist difficulties with more effective methods (Eggen and Kauchak, 1999).

Psychological resilience emerges as a concept that is related to the stress and self-efficacy of individuals (Durlak, 1998; Masten, 1999). The concept of psychological resilience is one of the concepts in the field of positive psychology. Luthar, Cichetti and Becker (2000) define psychological resilience as the ability of people to adapt positively despite all the difficulties experienced. Psychological resilience consists of three factors Which are risk factors, protective factors and positive outcomes (Garmezy, 1991; Masten, Best and Garmezy, 1990). Risk factors are the one that increase the likelihood of a problem occurring, and protective factors are those that reduce or eliminate this possibility (Hawley and DeHaan, 1996).

Observing how adolescent individual's stress levels and academic self-efficacy affect their psychological resilience is considered important for the psychological development of adolescents. It is thought that this research will contribute to the literature and have a preventive and developmental

nature in psychological counseling and psychoeducation activities for adolescents. In this regard, the aim of this study is to examine the relationship among perceived stress, academic self-efficacy and psychological resilience in adolescents, Which is considered important.

This study is a research in survey model to examine the relationship among perceived stress, academic self-efficacy and psychological resilience in adolescents (Duran, 2018). The study group of the research consisted of 464 high school students studying in different high schools in Amasya province in the 2022-2023 academic year and selected through convenient sampling. Of the students constituting the study group, 319 (68.8%) were females and 145 (31.3%) were males. In this research, Personal Information Form was used to collect demographic data, Perceived Stress Scale was used to determine the level of perceived stress (Yerlikaya and Inanc, 2007), Academic Self-Efficacy Scale was used to determine the academic self-efficacy level (Yılmaz, Gurcay and Ekici, 2007), and Child and Youth Psychological Resilience Scale was used to determine the level of psychological resilience (Arslan, 2015). In order to collect data from the students in this research, firstly permission was obtained from the Amasya Provincial Directorate of National Education. The data of the research were collected online. Statistical analyzes in this research were performed using SPSS 25 software. In the research, the data collection tools were applied to 473 people. In this research, Pearson Correlation Analysis, Multiple Regression Analysis, Independent Sample T-Test and One-Way Analysis of Variance were performed. Statistical significance level was accepted as $p < .05$.

In this study, it was determined that there was a moderately negative significant relationship between perceived stress and psychological resilience ($r = -.50$), while there was a moderately positive significant relationship between academic self-efficacy and psychological resilience ($r = .46$). It was revealed that there was a moderately negative ($r = -.41$) significant relationship between academic self-efficacy and perceived stress. The regression model created in this study to predict psychological resilience was significant ($F(2,461) = 110.84$; $p < .001$; $\Delta R^2 = .33$). Perceived stress and academic self-efficacy variables explained 33% of the variance in psychological resilience scores. Perceived stress ($\beta = -.38$; $t(461) = -8.93$; $p < .001$) and academic self-efficacy ($\beta = .30$; $t(461) = 7.21$; $p < .001$) were significant predictors of scores of psychological resilience. In other words, adolescents with high perceived stress levels had low psychological resilience levels. Adolescents with high levels of academic self-efficacy also had high levels of psychological resilience. It was found that the psychological resilience of adolescents did not differ significantly by gender ($t = -.79$; $p > .05$). It was found that psychological resilience of adolescents did not differ significantly in terms of grade level ($F(3,460) = 1.6$; $p > .05$) and school type ($F(3,460) = .26$; $p > .05$).

In this study, the relationship among perceived stress, academic self-efficacy and psychological resilience in adolescents was examined. As a result of this research, it was found that

perceived stress significantly predicted psychological resilience. The results of this research are similar to the results of previous research on this subject. In their study, Yagmur and Turkmen (2017) found that as the perceived stress levels of patient families increased, their psychological resilience decreased. Moreover, academic self-efficacy significantly predicted psychological resilience. Adolescents with high academic self-efficacy had high psychological resilience. When the literature is examined, there are studies supporting this research result. Durak (2021) found a positive significant relationship between self-efficacy and psychological resilience in his research with university students. In this study, no significant difference was found between gender and psychological resilience. Similar to the results of this study, in the study conducted by Isık and Celik (2020), it was found that there was no significant difference between the genders of adolescents and their psychological resilience levels. In this study, no significant difference was found between grade level and psychological resilience. Similar to the results of this research, Gundas (2013) found in his study with high school students that the psychological resilience levels of the students did not show a significant difference in terms of the grade level. In this study, no significant difference was found between school type and psychological resilience. Similar to the results of this study, Buyukucar (2022) found in his study with adolescents that the psychological resilience of adolescents did not differ significantly according to school type.

Considering the results of this research, seminars on psychological resilience, stress, and academic self-efficacy can be conducted for students in schools, psychoeducational programs on these subjects can be prepared and students can gain knowledge and skills on these subjects. Within the scope of School Guidance and Psychological Counseling services, individual and group guidance or psychological counseling can be provided to help student's academic and social emotional development. This research was conducted on a limited number of high school students studying in Amasya province. Future research can be done on secondary school and university students in different regions.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 24.02.2023 tarih ve 2023-69 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Görsel Sanatlar Etkinliklerinde Bir Yöntem Olarak Kübizm'i Kullanmak: Okul Öncesi Öğretmenlerinin İhtiyaçları*

Using Cubism as a Method in Visual Arts Activities: Needs of Preschool Teachers

Raziye Erkul Hatipoğlu, Adalet Kandır

Yazar Bilgileri

Raziye Erkul Hatipoğlu 
Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi,
Okul Öncesi Eğitimi,
raziye.erkul@kafkas.edu.tr

Adalet Kandır 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Okul Öncesi Eğitimi,
akandır@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada, görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak Kübizm'i kullanmaya yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kars ili merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında grup öğretmeni olarak görev yapmakta olan 43 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kübizm Yaklaşımı Sanat Eğitimi Programı İhtiyaç Analizi Formu" kullanılmıştır. Veriler, MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok bilgi sahibi olduklarını ve programlarında yer verdiklerini belirttikleri sanatçı ve eserlerinin Kübizm sanat akımının temsilcilerinden Pablo Picasso olmasına karşın; programa entegre etme, yöntem teknik ve farklı becerileri geliştirmede araç olarak kullanma gibi pek çok ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda sanat akımları, sanatçıları ve eserleri ele alınarak okul öncesi çocuklara yönelik programların geliştirilmesine ve öğretmen eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okul öncesi eğitim
Erken çocukluk eğitimi
Görsel sanatlar eğitimi
Kübizm
Öğretmenlerin ihtiyaçları

Keywords
Preschool education
Early childhood education
Visual art education
Cubism
Teachers' needs

Makale Geçmişi
Geliş: 06.10.2023
Kabul: 22.01.2024

ABSTRACT

This study aims to determine the needs of preschool teachers for using Cubism as a method in visual arts activities. It was conducted according to the case study model, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 43 preschool teachers working as group teachers at independent kindergartens affiliated with the Turkish Ministry of National Education in the centre of Kars province in the 2022-2023 academic year spring term through convenience sampling. "Needs Analysis Form for Art Education Curriculum with the Cubist Approach" developed by the researchers was used as a data collection tool. The data were analysed through content analysis using MAXQDA software. As a result of the research, it was determined that although the artist and his works that teachers had the most knowledge and included in their curricula were Pablo Picasso, one of the representatives of Cubism and his works, they had many needs such as integrating them into the curriculum, using them as a tool to develop methods, techniques and different skills. In this direction, there is a need for the development of curricula for preschool children and teacher training by considering art movements, artists and their works.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülmekte olan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Erkul-Hatipoğlu, R. & Kandır, A. (2024). Görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak Kübizm'i kullanmak: Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları. *TEBD*, 22(1), 215-238.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1372058>

Giriş

Görsel sanatlar duyguların, düşüncelerin yansıtılmasında bireylerin kendini ifade edebilmesi için bir yol olarak nitelendirilebilir. Erken yıllardan itibaren çocukların var olan potansiyellerinin ortaya çıkarılması, sanat tarihi, sanat alanları, sanatçılar ve eserleri hakkında bilgi ve farkındalık kazanmaları, estetik gelişimlerinin desteklenmesi bakımından görsel sanatlar eğitimi oldukça önemlidir. Yaşamın ilk yıllarından itibaren verilen nitelikli bir görsel sanat eğitimi, çocuklardaki pek çok becerinin desteklenmesinde rol oynamaktadır. Farklı dokularda, renklerde materyallerle etkileşim içerisinde olarak özgün ürünler ortaya koymak, sanatla iç içe olmak çocuklarda hayal gücü ve yaratıcılığı, problem çözme becerilerini, duyuşsal, bilişsel, sosyal gelişimlerini desteklemede yardımcı olmaktadır (Park vd., 2015). Nitelikli görsel sanatlar etkinlikleri, çocukların görsel-uzamsal becerilerinin gelişimine, sanatsal ifade yeteneklerinin desteklenmesine olanak sağlar (Novakovic, 2015). Bununla birlikte bütün çocukların sanatla etkileşimde olma ve sanatsal deneyimler gerçekleştirme hakkı vardır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocukların sanatsal ve kültürel yaşama katılma hakkının olduğu, bu bakımdan her çocuğa uygun ve eşit fırsatlar sunulmasının teşvik edilmesi gerektiği de açıkça belirtilmektedir (United Nations, 1989, s. 12-13).

Görsel sanatlar eğitimi kapsamında çocuklara çeşitli zengin materyal seçeneği sunmak, sanat dallarından, sanat akımlarından, ünlü sanatçılar ve eserlerinden bahsetmek, çocukların farklı bakış açıları geliştirmelerinde, kendi yeteneklerinin farkına varıp geliştirebilmelerinde, iyi birer sanat alımlayıcısı olabilmelerinde önemli fırsatlardır (Aylward, Harley, Field, Greer ve Vega-Lahr, 1993). Bu bakımdan da erken çocukluk eğitimcilerinin eğitim programlarında görsel sanatlar eğitimine nasıl yer verdikleri, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarının niteliği ön plana çıkmaktadır. Erken çocukluk eğitiminde nitelikli bir görsel sanat eğitimi için eğitimcinin bu konudaki bakış açısı, bilgi ve farkındalık düzeyi, yetkinlikleri, çocuklara sunduğu eğitim fırsatları yadsınamaz bir faktördür (Novakovic, 2015). Ek olarak öğretmen yetiştirme programlarında görsel sanatlar eğitimine yönelik yer verilen derslerin ve sonrasındaki hizmet içi eğitimlerin niteliğine değinmek gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan "Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi" dersinin içeriğinde de okul öncesi öğretmen adaylarının sanat eğitimi ve erken çocukluk eğitimine entegrasyonu bakımından yetkinlikler kazanmaları amaçlanmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018, s. 9). Buna karşın ülkemizde okul öncesi öğretmenleri (Özkan ve Girgin, 2014; Şahin, 2020) ve okul öncesi öğretmen adaylarıyla (Aydoğdu ve Ayanoğlu, 2020) yapılan araştırmalarda, katılımcıların lisans öğrenimleri boyunca görsel sanat eğitimine ilişkin aldıkları dersleri yetersiz olarak değerlendirdikleri bilinmektedir. Bu konuda uygulama ağırlıklı eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır (Erdem, 2019, s. 198). Okul öncesi öğretmenlerinin günlük eğitim akışlarında yer verdikleri sanat etkinliklerini inceleyen pek çok araştırmada ise öğretmenlerin genellikle kesme-yapıştırma, yırtma-yapıştırma, etkinlik

sayfaları, sınırlı alanları boyama gibi basmakalıp etkinliklerin tercih ettikleri ortaya konmuştur (Avcı ve Sağsöz, 2018; Bulut, 2020; Erkut, 2016, s. 153; Ünal, 2018). Sanat etkinlikleri, sınırlı alanları boyama, kesme, yırtma, yapıştırma çalışmalarından çok daha fazlasını içermektedir. Eğitimcilerin çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla planladığı pek çok sanat etkinliği de aslında eğitimsel ve gelişimsel fayda sağlamakta yetersiz kalmaktadır. Bir sanat eserini, özelliklerini, o eseri ortaya koyan sanatçıyı inceleme, sanat eleştirisi yapabilme, bu eserden esinlenerek özgün ürünler ortaya koyabilme; sanatçının ve eserin ortaya konduğu dönemin tarzına uygun eserler oluşturmaya yönelik çalışmalar oldukça kıymetlidir. Bu tür sanat etkinlikleri matematik ve fen etkinlikleri gibi bilişsel ağırlıklı çalışmalarla da bütünleştirilerek beynin sağ ve sol lobunun aktif olarak kullanılmasında ve bütüncül gelişiminde fayda sağlayabilmektedir (Eglinton, 2003). Ayrıca sanat çalışmaları yoluyla çocukların doğal gözlem ve merakından faydalanarak gördüklerini estetik bir bakış açısıyla değerlendirmelerine yardımcı olmak, aynı anda doğal çevreyi ve onun ilham verdiği sanat eserlerini takdir etmelerini sağlamak mümkün olabilmektedir. Erken çocukluk dönemindeki nitelikli sanat çalışmaları, çocukların algı, biliş, dil ve sosyal becerilerinde de önemli destek sağlamaktadır (Epstein, 2001). Özellikle yurt dışında yapılan erken çocukluk dönemindeki sanat uygulamalarına bakıldığında farklı sanat akımlarını, sanatçıları ve eserlerini ele alan çalışmalara rastlanmaktadır (Eckhoff, 2008; Finnegan, 2001; Savva, 2003).

Ülkemizde, okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini (Avcı ve Sağsöz, 2018); sanat etkinliklerinde kullandıkları materyalleri (Çelik ve Yazar, 2009; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2006); etkinlik yönergelerini (Tezel, 2015); sanat eğitimi anlayışlarını (Kaymak ve İlden, 2016); görsel sanatlara ve sanat etkinliğine yönelik tutumlarını (Aykanat, 2018; Hızal, 2017), görüşlerini (Bayraktar (2019); sanat etkinliklerinde karşılaştıkları sorunları (Gökdemir, 2019) inceleyen pek çok araştırma yer almaktadır. Buna karşın yapılan alanyazın taraması doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde herhangi bir sanat akımına, sanatçılarına ve eserlerine programlarında nasıl yer verdiklerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bir sanat eserini tanıyabilme, inceleme, değerlendirme ve estetik gelişimi destekleyici çalışmalara da sıklıkla yer verilmediği görülmüştür. Bu durum, erken çocukluk döneminde sanat eğitimi uygulamaları bakımından ülkemizde var olan bir ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır.

Nitelikli bir erken çocukluk dönemi görsel sanat eğitimi için bu konuda donanımlı, bilgili, farkındalığı yüksek, üretken, çocuklara gelişimsel fırsatlar sunabilen iyi yetişmiş öğretmenlerin olması önemlidir (Samsun ve Güven, 2022). Bu kapsamda öncelikle var olan ihtiyaçların ortaya konması, ardından belirlenen ihtiyaçların giderilmesi için gerekli çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yapılan alanyazın incelemeleri ışığında bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında, sınıflarının tasarımı ve düzenlenmesinde Kübizm başta olmak üzere sanat

akımlarına, sanatçılara, eserlere ne şekilde yer verdiklerinin incelenmesi, öğretmenlerin bu kapsamdaki ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesini “Görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak Kübizm’i kullanmaya yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, var olan bir durumu ayrıntılı biçimde ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 333). Bu doğrultuda, bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimine ilişkin var olan ihtiyaçlarının sanat akımları boyutunda derinlemesine ortaya konulması amaçlandığı için bu araştırma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, zaman ve maliyet açısından ekonomiklik göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir (Miles ve Huberman, 2016, s. 28). Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kars ili merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında grup öğretmeni olarak görev yapmakta olan 43 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Öğretmenlere yönelik kişisel bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere Yönelik Kişisel Bilgiler

<i>Değişken</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Okul Kodu	O1	9	20,93
	O2	13	30,23
	O3	6	13,95
	O4	7	16,28
	O5	3	6,98
	O6	2	4,65
	O7	3	6,98
Kadro Durumu	Ücretli	8	18,61
	Sözleşmeli	10	23,26
	Kadrolu	25	58,14
Sanat Eğitimi Programı Alma Durumu	Evet	2	4,65
	Hayır	41	95,35
Toplam		43	100

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya yedi bağımsız anaokulundan toplamda 43 okul öncesi öğretmenin katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerden 8’i ücretli, 10’u sözleşmeli, 25’i ise kadrolu olarak çalışmaktadır. Yalnızca iki öğretmen, daha önce herhangi bir sanat eğitimi programı aldığını belirtmiştir. Aldıkları eğitimin türü sorulduğunda ise biri “Yaratıcı Drama”; diğeri “Resim ve Gitar” kursuna katıldığını ifade etmiştir. Tabloda yer alan kişisel bilgilere ek olarak öğretmenlerden yalnızca

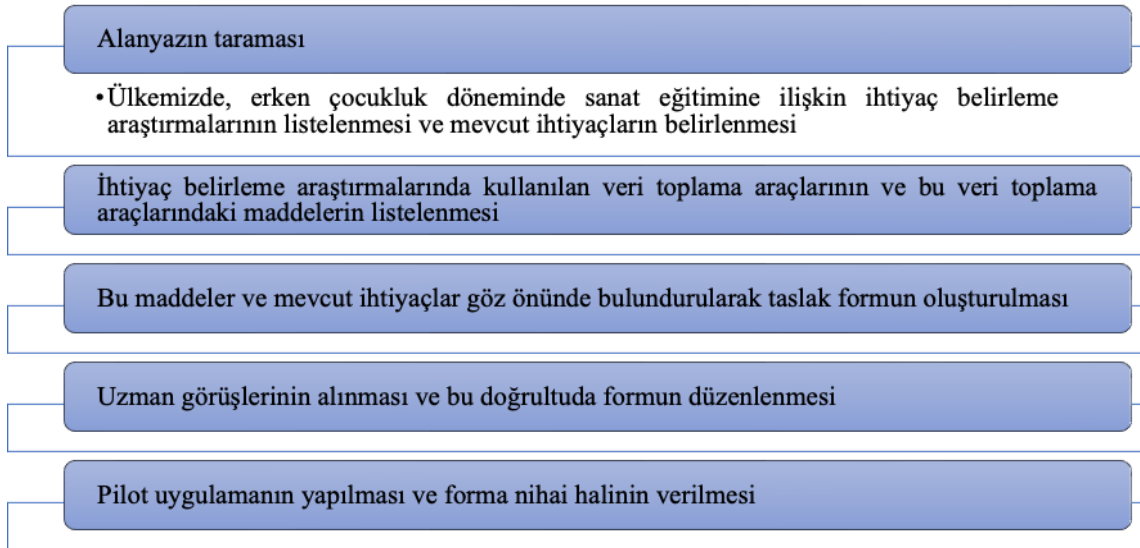
birinin erkek diğerlerinin kadın olduğu; bir öğretmenin yüksek lisans, diğerlerinin lisans mezunu olduğu; öğretmenlerden birinin çocuk gelişimi, diğerlerinin okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu olduğu; öğretmenlerin yaş ortalamasının $\bar{X}=30,581$; mesleki kıdem yılı ortalamasının ise $\bar{X}=6,279$ olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun bir şekilde geliştirilen “Kübist Yaklaşımlı Sanat Eğitimi Programı (KYSEP) İhtiyaç Analizi Formu” kullanılmıştır.

Kübist Yaklaşımlı Sanat Eğitimi Programı (KYSEP) İhtiyaç Analizi Formu

Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak Kübizm'i kullanmaya yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla kullanılacak veri toplama aracını belirlemek için alanyazın incelenmiş, araştırmanın amacı ve kapsamına uygun bir veri toplama aracına rastlanmamıştır. Bu doğrultuda ilgili alan yazındaki kuramsal bilgiler ve araştırma sonuçları da göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formun geliştirilme basamakları Şekil 1’de belirtilmiştir.



Şekil 1. KYSEP İhtiyaç Analizi Formu'nun geliştirilme basamakları

KYSEP İhtiyaç Analizi Formu hazırlanırken öncelikle ilgili alanyazın incelenmiş, ülkemizdeki erken çocukluk eğitime yönelik ihtiyaç belirleme araştırmaları ele alınmıştır. Bu kapsamda ele alınan 28 araştırmada kullanılan toplamda 28 veri toplama aracı ve araştırmalarda elde edilen bulgular detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu araştırmalardaki veri toplama araçlarında yer alan maddeler ve mevcut ihtiyaçlar ışığında yarı yapılandırılmış görüşme formu için taslak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form için kapsam geçerliğini ve yapı geçerliğini sağlamak amacıyla

uzman görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda bir erken çocukluk eğitimi, bir ölçme ve değerlendirme, bir güzel sanatlar-resim eğitimi uzmanı, iki okul öncesi öğretmeni (sekiz yıllık mesleki deneyime sahip) olmak üzere toplamda beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda form üzerinde düzenlemeler yapılmış ve soruların anlaşılabilirliğini, araştırmanın amacına hizmet edip etmediğini ve tekrar eden soruların olup olmadığını test etmek amacıyla dört okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalarda elde edilen veriler kapsamında herhangi bir düzeltmeye ihtiyaç duyulmadığı görülmüş ve forma nihai hâli verilmiştir.

KYSEP İhtiyaç Analizi Formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem yılı, mezuniyet alanı, kadro durumu, görev yaptıkları okulun türü ve mesleğe başladıktan sonra bir sanat eğitimi programına katılma durumlarını belirlemeyi amaçlayan sekiz soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin görsel sanatlar etkinliklerine ilişkin mevcut durumlarını ve eğitimsel ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik altı soru yer almaktadır. Bu altı sorudan dördüncüsü öğretmenlerin Kübizm sanat akımına programlarında nasıl yer verdiklerini belirlemeye yönelik kendi içerisinde üç alt sorudan oluşmaktadır. Altıncı soru ise öğretmenlerin görsel sanatlar etkinliklerinde Kübizm'i kullanmaya ilişkin ihtiyaç duydukları konuları belirlemeyi amaçlayan alanların sıralandığı planlama, uygulama ve değerlendirme basamakları olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır.

İşlem

Kars ili merkezinde yedi resmî bağımsız anaokulu yer almaktadır ve bu okullarda toplamda 44 okul öncesi öğretmeni (grup öğretmeni) görev yapmaktadır. Kulüp öğretmenleri, planlama ve uygulama süreçlerindeki farklılıklarından dolayı çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Öncelikle bu okullara gidilip araştırmanın amacı ve araştırma süreci okul yöneticileri ve öğretmenlere açıklanmış, öğretmenler araştırmaya davet edilmiştir. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilip araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere veri toplama aracı tanıtılmıştır.

Veri toplama aracı, her bir öğretmen için ayrı ayrı baskı alınarak kendilerine fiziki olarak teslim edilmiştir. Kurumlardaki eğitim sürecinde herhangi bir aksaklığa sebep olmaması, aynı zamanda öğretmenlerin sorulara yönelik nitelikli ve derinlemesine yanıtlar verebilmeleri açısından öğretmenlere çalışma saatleri dışında formu doldurmaları için ihtiyaç duydukları kadar süre tanınmıştır. Doldurulan formlar, öğretmenlerden daha sonra araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

Öğretmenlere K1, K2, K3 ... K43 okullara ise O1, O2, O3 ... O7 şeklinde kod verilerek veri setine işlenmiş olup kişisel verilerin korunmasına önem verilmiştir. Verilerin veri setine işlenmesi sürecinde, bir öğretmenin başka bir öğretmenin formundaki yanıtların birebir aynısını doldurduğu tespit edildiği için bu veri geçersiz kılınmıştır. Toplamda 43 okul öncesi öğretmenin formunda verdiği yanıtlar veri setine ham veri olarak işlenmiş, analize dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde MAXQDA programı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde asıl amaç elde edilen verileri açıklayan kavramlar ve ilişkilere derinlemesine bir analiz yapılarak ulaşmaktır. Bu doğrultuda öncelikle verilerin kavramsallaştırılması, ardından bu kavramlara göre anlamlı bir biçimde düzenlenmesi ve bu verileri açıklayan temaların ortaya konması gerekmektedir (Creswell, 2018, s. 179; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Bu araştırmada verilerin kodlanma sürecinde, bütünlük bir bakış açısı sunması nedeniyle “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” türü tercih edilmiştir. “Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” türünde veri seti içerisindeki kavramlardan yola çıkılarak kodlamalar yapılmakta; ihtiyaç duyulduğu takdirde ise ilgili alanyazındaki kavram ve kategorilere başvurularak karar verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 264). Bu kapsamda öncelikle kodlar oluşturulmuş; kodlardan kategorilere, kategorilerden ise temalara gidilmiştir.

Analiz sürecinde kodlama güvenilirliği göz önünde bulundurularak zaman açısından güvenilirliğe ve kodlayıcılar arası güvenilirliğe bakılmıştır. Miles ve Huberman (2016), zaman açısından güvenilirliği, aynı araştırmacının veri setini farklı zamanlarda tekrar kodlaması doğrultusunda kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki uyuma bakılması olarak tanımlamıştır ve ön kodlama-yeniden kodlama güvenilirliğinde 0,80 düzeyinde uyumun olması beklenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada öncelikle ilk kodlayıcının analiz süreci olgunlaşana kadar veri setini tekrar tekrar analiz etmesiyle geçici kodlar oluşturulmuş; ardından kodlar, kategoriler ve temalar olgunlaştığında analiz sonlandırılıp bir hafta boyunca veri setine hiç bakılmamıştır. Bir hafta sonra aynı kodlayıcı veri setini yeniden analiz etmiş, bu doğrultuda bir kodun adı değişmiş ve iki öğretmenin aynı kodla ikişer kere kodlandığı fark edilip düzeltilmiştir. Bu bakımdan araştırmada zaman açısından kodlama güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik ise iki ya da daha fazla kodlayıcı arasındaki görüş birliği, uyum ve tutarlılık düzeyini ifade etmektedir (Cohen ve Swerdlik, 2009, s. 151). Kodlama güvenilirliği açısından kodlayıcılar arasındaki uyumun en az 0,70 düzeyinde olması gerektiği önerilmektedir (Miles ve Huberman, 2016, s. 64; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 265). Bu kapsamda farklı bir kodlayıcı ile analiz edilen veri seti üzerinde yeniden çalışılmıştır ve kodlayıcılar arasında, yalnızca bir kodun adlandırılması bakımından farklılık ortaya çıkmış, sonrasında ortak bir kod ismi üzerinden ortak bir karara varılmıştır.

Bu doğrultuda oluşturulan temalar ve kategoriler aşağıda belirtilmiştir:

- Verilerin analizi doğrultusunda “betimleyici bulgular”, “sanat akımlarına yer verme”, “Kübizm’e yer verme”, “Kübizm’i çocukların gelişimsel becerilerini desteklemede bir araç

olarak kullanma", "öğretmenlerin ihtiyaçları", "öğretmenlerin önerileri" olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır.

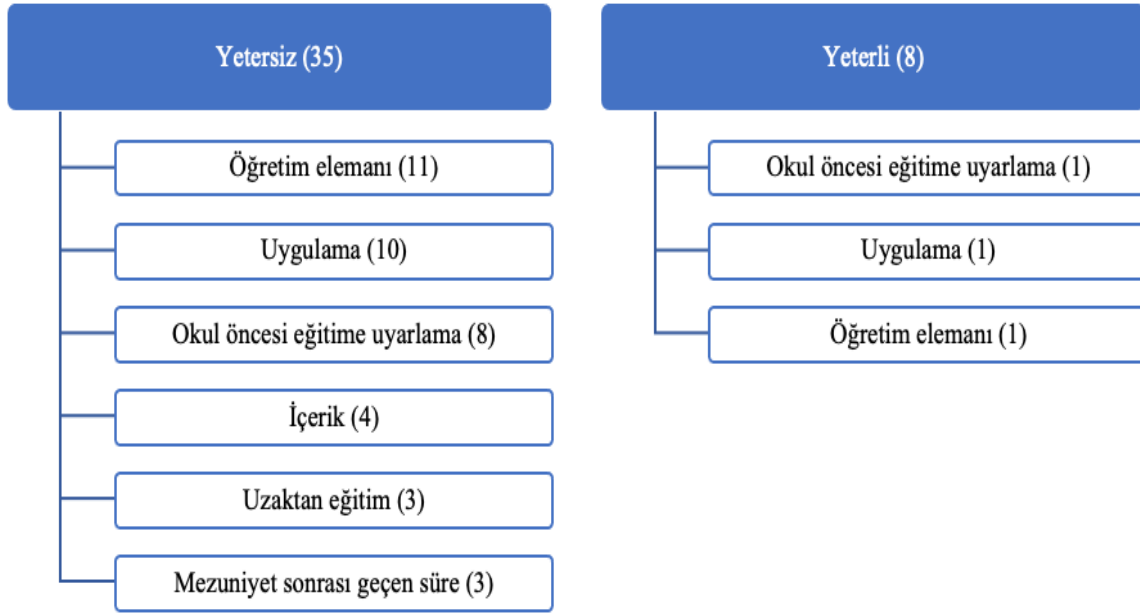
- Öğretmenlerin lisans öğreniminde görsel sanatlar eğitimine ilişkin aldığı dersleri sanat etkinliklerini planlamaya yönelik görüşleri ve okul öncesi eğitimde görsel sanatlara yer verme biçimleriyle ilgili yanıtları "betimleyici bulgular" teması altında "yeterli" ve "yetersiz" ile "eğitim programlarında" ve "sınıfın tasarımı ve düzenlenmesinde" kategorileri aracılığıyla incelenmiştir.
- Öğretmenlerin sanat akımları konusundaki yetkinliklerine ilişkin görüşlerine ve okul öncesi eğitimde sanatçılara yer verme durumlarına yönelik yanıtları "sanat akımlarına yer verme" teması altında "Yeterli bulmuyorum.", "Bilgim var." ve "Yeterli buluyorum." ile "evet" ve "hayır" kategorileri kapsamında ele alınmıştır.
- Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde Kübizm'e yer verme durumlarına yönelik yanıtları "Kübizm'e yer verme" teması çatısı altında; "sanat etkinliklerinde", "sanat merkezinde", "sanat etkinliklerinde ve sanat merkezinde", "Hiçbir şekilde yer vermiyorum." kategorileri kapsamında incelenmiştir.
- Öğretmenlerin, çocukların gelişimini desteklemede Kübizm'in araç olarak kullanılabilmesi için gelişimsel alanlara yönelik yanıtları "Kübizm'i çocukların gelişimsel becerilerini desteklemede bir araç olarak kullanma" temasında "sanatsal gelişim", "bilişsel gelişim", "sosyal duygusal gelişim", "ince motor gelişim", "dil gelişimi" ve "Bilgim yok." kategorileri aracılığıyla ele alınmıştır.
- Öğretmenlerin Kübizm'i görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak kullanmaya ilişkin ihtiyaçlarını belirttikleri yanıtlar "öğretmenlerin ihtiyaçları" teması altında "planlama", "uygulama" ve "değerlendirme" kategorileri kapsamında incelenmiştir.
- Öğretmenlerin bu doğrultuda yapılabileceklerle ilişkin önerileri ise "öğretmenlerin önerileri" temasında "program geliştirilmesi", "eğitici eğitimleri", "kaynakların ve materyallerin dağıtılması" kategorileri ile ele alınmıştır.

Bulgular

Bulgular, elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda "betimleyici bulgular", "sanat akımlarına yer verme", "Kübizm'e yer verme", "Kübizm'i çocukların gelişimsel becerilerini desteklemede bir araç olarak kullanma", "öğretmenlerin ihtiyaçları", "öğretmenlerin önerileri" olmak üzere altı tema altında toplanmıştır.

Betimleyici Bulgular

Öğretmenlerin lisans öğrenimleri süresince görsel sanatlar eğitimine ilişkin aldıkları dersleri sanat etkinliklerini planlamada nasıl bulduklarına yönelik görüşlerine Şekil 2’de yer verilmiştir.



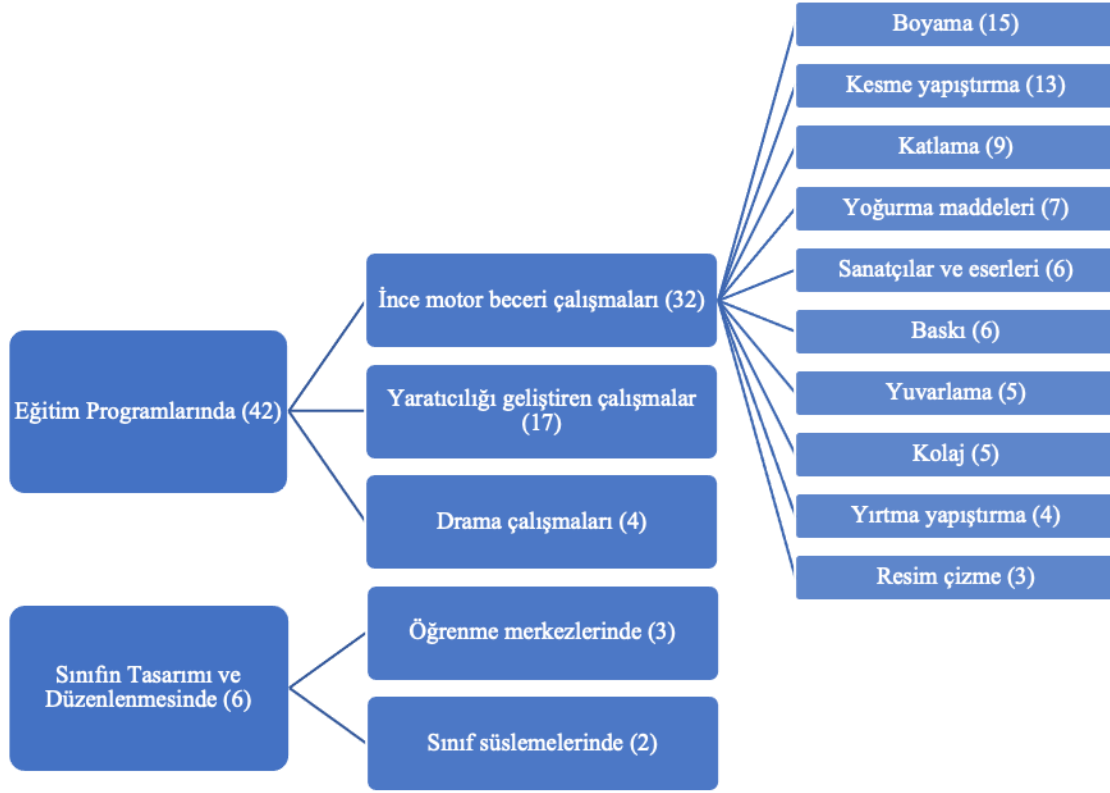
Şekil 2. Öğretmenlerin lisans öğreniminde görsel sanatlar eğitimine ilişkin aldıkları dersleri sanat etkinliklerini planlamaya yönelik görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=35) lisans öğreniminde görsel sanatlar eğitimine ilişkin aldıkları dersleri, sanat etkinliklerini planlamada yetersiz bulduğu görülmektedir. Yetersiz bulma nedenlerini ise sıklıkla belirtilme düzeyine göre sırasıyla, öğretim elemanı (n=11); uygulama (n=10); okul öncesi eğitime uyarlama (n=8); içerik (n=4); uzaktan eğitim (n=3) ve mezuniyet sonrası geçen süre (n=3) kaynaklı nedenlerle yetersiz bulduklarını belirttikleri saptanmıştır. Yetersiz bulma nedenini belirten bir öğretmenin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

K16: “Hayır. Lisans eğitiminde sanat etkinliklerine çok az yer veriliyor. Genelde fakültenin Görsel Sanatlar hocası giriyor ama bunu alanımıza entegre etmede kullanabileceğimiz tekniklerin, yaratıcı çalışmaların yer verildiği şekilde işlemiyorlar.”

Lisans öğrenimleri boyunca aldıkları görsel sanatlar eğitimine ilişkin dersleri sanat etkinliklerini planlama bakımından yeterli bulan öğretmenler (n=8); uygulama (n=1), okul öncesi eğitime uyarlama (n=1) ve öğretim elemanı bakımından (n=1) yeterli bulduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlere, okul öncesi eğitimde görsel sanatlara nasıl yer verdikleri sorulmuş ve verdikleri yanıtlar Şekil 3’teki gibi kategorize edilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde görsel sanatlara yer verme biçimleri

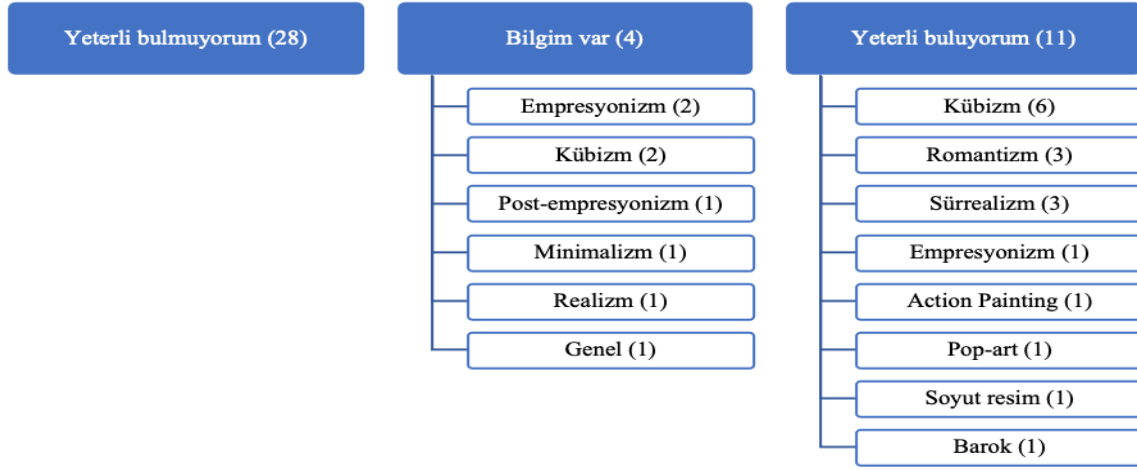
Şekil 3'e bakıldığında öğretmenlerin okul öncesi eğitimde görsel sanatlara, eğitim programlarında (n=42) ve sınıfın tasarımı ve düzenlenmesinde (n=6) yer verdiklerini belirttikleri görülmektedir. Eğitim programlarında en çok ince motor beceri çalışmalarına (n=32), ek olarak yaratıcılığı geliştiren çalışmalara (n=17) ve drama çalışmalarına (n=4); sınıfın tasarımı ve düzenlenmesinde ise öğrenme merkezlerinde (n=3) ve sınıf süslemelerinde (n=2) yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Görsel sanatlara yer verme biçimlerine ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

K12: "Resim boyama etkinliklerine sıklıkla yer veriyorum. El becerilerinin gelişmesi açısından boya-kes-yapıştır etkinliğini hemen hemen her gün yaptırıyorum. Belirli gün ve haftalara özgü görsel sanatlar etkinliklerinin tümünü yapıyoruz ve çocuklarla panomuzu o güne özel (örneğin kütüphane haftası) süslüyoruz."

K21: "Boyama çalışmaları (kuru boya, sulu boya, parmak boyası ile), kağıt teknikleri ile basit katlama, yırtma yapıştırma, basit kesme işleri, kolaj çalışmaları."

Sanat Akımlarına Yer Verme

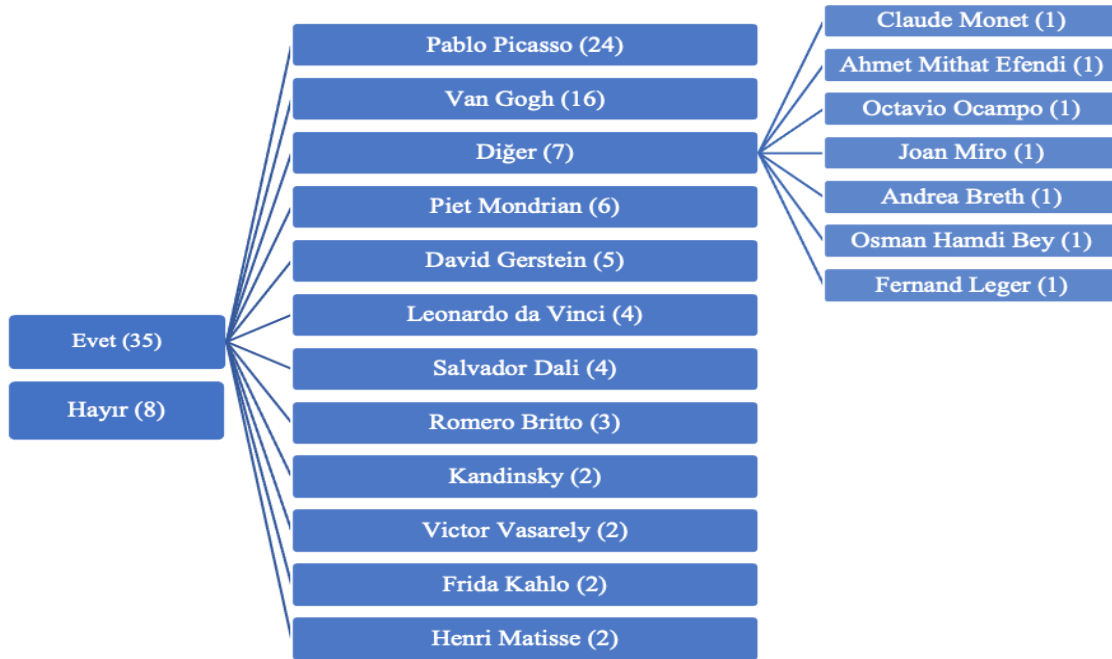
Öğretmenlere sanat akımları konusundaki yetkinlikleri bakımından görüşleri sorulmuş ve bu kapsamdaki yanıtları "Yeterli bulmuyorum.", "Bilgim var." ve "Yeterli buluyorum." olmak üzere Şekil 4'teki gibi betimlenmiştir.



Şekil 4. Öğretmenlerin sanat akımlarındaki yetkinlikleri bakımından kendilerine ilişkin görüşleri

Şekil 4 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun (n=28) kendisini herhangi bir sanat akımı konusunda yeterli bulmadığını belirttiği görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler kendilerini yeterli bulduğunu (n=11), çok az bir kısmı ise yalnızca bilgisinin olduğunu (n=4) ifade etmiştir. Kendisini herhangi bir sanat akımında yeterli bulduğunu belirten öğretmenler arasında sırasıyla en çok Kübizm (n=6) ve Romantizm (n=3) ile Sürralizm (n=3) akımlarının belirtildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlere okul öncesi eğitimde sanatçılara ve eserlerine yer verme durumları sorulmuş; bu kapsamda yer verdiklerini ifade edenlerin hangi sanatçıları ve eserlerini ele aldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin verdikleri yanıtların organizasyonuna Şekil 5'te yer verilmiştir.

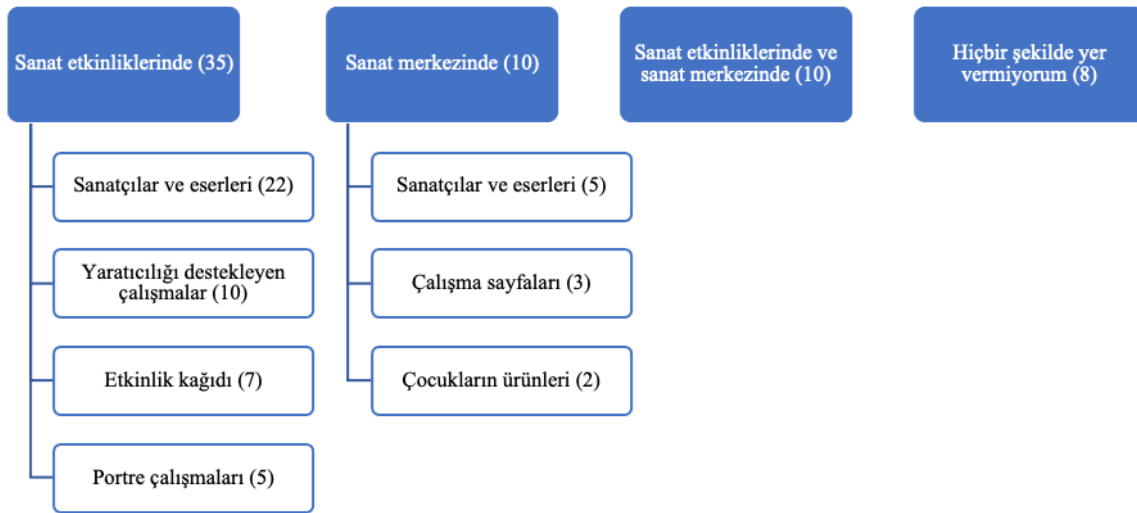


Şekil 5. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde sanatçılara yer verme durumları

Öğretmenlere herhangi bir sanat akımı, sanatçı ve eserlerini çocuklara tanıtır tanıtmadıkları sorulduğunda büyük çoğunluk (n=35) “evet” yanıtını vermiştir. Şekil 5 incelendiğinde okul öncesi eğitimde sanatçılara yer verdiklerini belirten katılımcılar arasından en çok Pablo Picasso’nun (n=24) ve Van Gogh’un (n=16) belirtildiği görülmektedir.

Kübizm’e Yer Verme

Öğretmenlere Kübizm’i günlük eğitim akışlarında, etkinliklerinde ve/veya sanat merkezlerini zenginleştirmede kullanıp kullanmadıkları; sanat etkinliklerini planlarken sanat merkezinde ya da sınıfın diğer alanlarında Kübist sanatçılara ve sanat eserlerine yer verip vermedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu doğrultudaki yanıtları “sanat etkinliklerinde”, “sanat merkezinde”, “sanat etkinliklerinde ve sanat merkezinde” ve “Hiçbir şekilde yer vermiyorum.” olmak üzere Şekil 6’daki gibi dört kategoride ele alınmıştır.



Şekil 6. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimde Kübizm’e yer verme durumları

Şekil 6’ya bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (n=35) Kübizm’i sanat etkinliklerinde kullandığını, bir kısmının (n=10) sanat merkezinde yer verdiğini, bazılarının hem sanat merkezinde hem de sanat etkinliklerinde faydalandığını (n=10), bazı öğretmenlerin ise hiçbir şekilde yer vermediklerini (n=8) belirttiği görülmektedir.

Sanat etkinliklerinde sanatçılar ve eserleri (n=22), yaratıcılığı destekleyen çalışmalar (n=10), etkinlik kâğıdı (n=7) ve portre çalışmaları (n=5) aracılığıyla; sanat merkezinde ise sanatçılar ve eserleri (n=5), çalışma sayfaları (n=3), çocukların ürünleri (n=2) yoluyla Kübizm’e yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

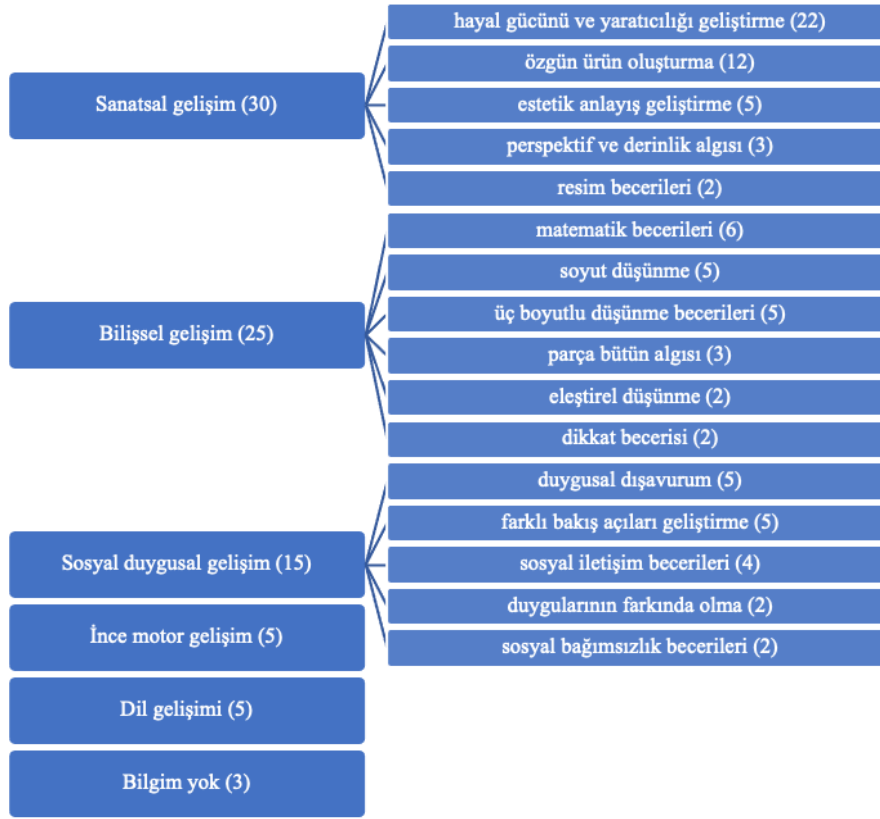
K18: “Çeşitli sanatçıları anlatırken kullanıyorum. Ayda bir günü “Ressam Günü” belirledim. Çeşitli sanatçılar ve onların eserlerini anlatıyorum.”

K22: “Evet kullanıyorum. Victor Vasarely’i tanıyıp, siyah-beyaz kavramı kapsamında parçalardan kes-yapıştır tekniğiyle bütün bir tablo oluşturduk. Ressam gününde sanatçı ve eserlerini tanıtıp

sergiliyoruz. Ressamın eserlerinden yola çıkarak kendi eserlerimizi oluşturup sanat galerimizde sergiliyoruz.”

Kübizm’i Çocukların Gelişimsel Becerilerini Desteklemede Bir Araç Olarak Kullanma

Öğretmenlere Kübist sanatçılar ve eserlerinin çocukların hangi gelişimsel becerilerini desteklemek için bir araç olarak kullanılabileceği sorulmuş ve yanıtlar Şekil 7’deki gibi altı kategoride betimlenmiştir.



Şekil 7. Çocukların gelişimini desteklemede araç olarak kullanılabilecek gelişimsel alanlara yönelik öğretmen görüşleri

Şekil 7 incelendiğinde öğretmenlerin en çok sanatsal gelişim (n=30) olmak üzere sırasıyla bilişsel gelişim (n=25), sosyal duygusal gelişim (n=15), ince motor gelişim (n=5), dil gelişimi (n=5) alanlarını desteklemede Kübizm’in bir araç olarak kullanılabileceğini belirttiği görülmektedir. Ek olarak bu konuda herhangi bir bilgisi olmadığını ifade eden (n=3) katılımcılar da bulunmaktadır. Kübizm’i çocukların gelişimsel becerilerini geliştirmede bir araç olarak kullanılabileceğini belirten bazı öğretmenlerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

K15: *“Bence Kübist sanatçılar ve eserleri çocukların üç boyutlu düşünme becerilerini ve şekillerle olan ilişkilerini farklı boyutlara taşıyabilir. Bu da bilişsel ve sosyal duyuşsal gelişimlerini destekleyebilir.”*

K36: *“Yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini desteklemek için kullanılabilir. Picasso’nun tablolarında insanların yüzlerinin standart bir duruşu, şekli yok. Bu tabloları gösterdiğimde ilk başta çok şaşkırdılar daha sonra hepsi birbirinden farklı ürünler ortaya çıkardılar.”*

Öğretmenlerin İhtiyaçları

Öğretmenlerin Kübizm’i görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak kullanmada en önemli ihtiyaçlarını planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında her bir boyut için birincil-ikincil-üçüncül olarak belirtmeleri istenmiş ve elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Kübizm’i Görsel Sanatlar Etkinliklerinde Bir Yöntem Olarak Kullanmaya İlişkin İhtiyaçları

Aşama	İhtiyaç Türü	Birincil n	İkincil n	Üçüncül n
Planlamada	Yöntem-teknik	9	5	9
	Uygun materyali seçebilme ya da geliştirme	2	9	5
	Yaratıcılık	7	3	3
	Özgünlük	3	6	1
	Estetik gelişim	2	2	4
	Sanat akımları, sanat tarihi, sanatçılar ve sanat eserlerini öğrenme süreçlerine entegre etme	10	6	6
	Sanatı farklı becerileri geliştirmede bir araç, yöntem olarak kullanabilme	6	9	5
	Diğer etkinliklerle bütünleştirme	4	4	4
Uygulamada	Çocukların ilgisini çekme	8	9	3
	Çocukların aktif katılımını sağlama	4	3	7
	Çocukların özgün ürünler ortaya koyabilmeleri konusunda onları destekleme	22	7	5
	Yönergeleri uygun bir şekilde verebilme	5	4	1
	Diğer: Eğitim planlarına entegre etme	0	0	1
Değerlendirmede	Yöntem-teknik	20	4	2
	Dokümantasyon süreci	9	9	4
	Yeniden planlamalar için elde edilen verileri tasnifleme	12	10	7

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında pek çok ihtiyaç duyduğu konu olduğu görülmektedir. Öğretmenler, her bir boyutta kendileri için en önemli ihtiyaçları belirtmişlerdir.

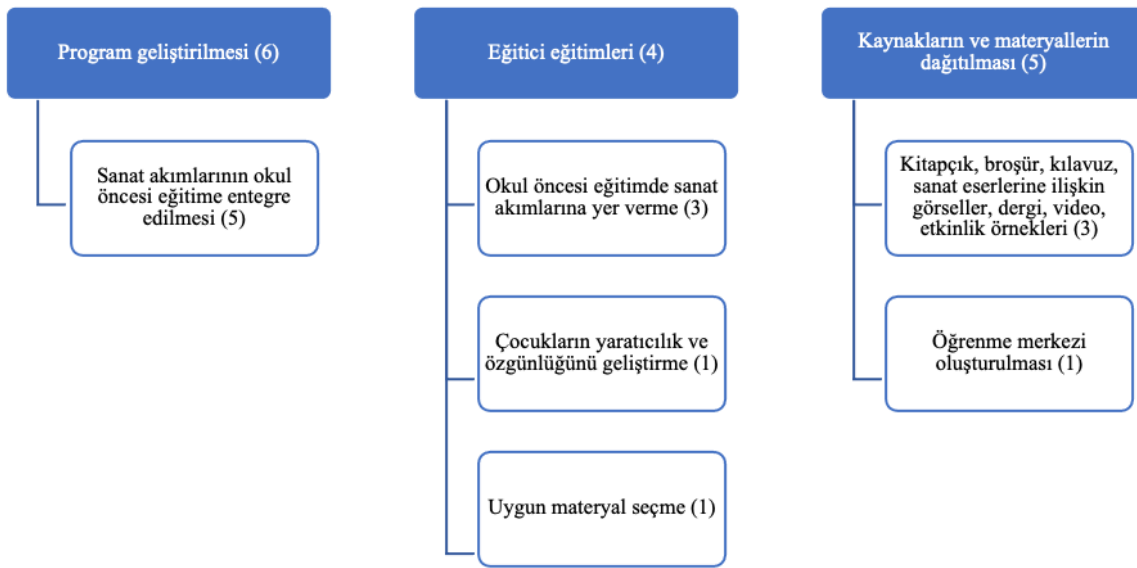
Planlama boyutunda birincil ihtiyaç olarak “Sanat akımları, sanat tarihi, sanatçılar ve sanat eserlerini öğrenme süreçlerine entegre etme” (n=10); ikincil ihtiyaç olarak “Uygun materyali seçebilme ya da geliştirme” (n=9) ile “Sanatı farklı becerileri geliştirmede bir araç, yöntem olarak kullanabilme” (n=9); üçüncül ihtiyaç olarak “Yöntem-teknik” bakımından en çok ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir. Uygulama boyutunda birincil ihtiyaç olarak “Çocukların özgün ürünler ortaya koyabilmeleri konusunda onları destekleme” (n=22); ikincil ihtiyaç olarak “Çocukların ilgisini çekme” (n=9); üçüncül ihtiyaç olarak ise “Çocukların aktif katılımını sağlama” (n=7) bakımından en çok belirtilen ihtiyaçlar olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme boyutunda birincil ihtiyaç olarak “Yöntem-teknik” (n=20); ikincil ve üçüncül ihtiyaç olarak ise en çok “Yeniden planlamalar için elde edilen verileri tasnifleme” (n=10; n=7) ifade edilmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları alanların sırasıyla uygulama aşamasında “Çocukların özgün ürünler ortaya koyabilmeleri konusunda onları

destekleme" (n=22); değerlendirme aşamasında "Yöntem-teknik" (n=20) ve planlama aşamasında "Sanat akımları, sanat tarihi, sanatçılar ve sanat eserlerini öğrenme süreçlerine entegre etme" (n=10) olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler en önemli ihtiyaçlarının yanı sıra genellikle planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarının tümünde çeşitli ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Önerileri

KYSEP İhtiyaç Analizi Formu'nun en sonunda yer alan "öneriler" kısmında 10 öğretmen bu konudaki önerilerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri öneriler Şekil 8'de belirtildiği gibi üç kategoride incelenmiştir.



Şekil 8. Öğretmenlerin görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak Kübizm'i kullanma kapsamındaki beklentilerine yönelik önerileri

Şekil 8 incelendiğinde öğretmenlerin bu konuda program geliştirilmesi (n=6), eğitici eğitimleri (n=4) verilmesi, kaynakların ve materyallerin dağıtılması (n=5) bakımından öneriler sunduğu görülmektedir. Program geliştirilmesi kapsamında sanat akımlarının okul öncesi eğitime entegre edilmesi (n=5); eğitici eğitimlerinde okul öncesi eğitimde sanat akımlarına yer verme (n=3), çocukların yaratıcılık ve özgünlüğünü geliştirme (n=1), uygun materyal seçme (n=1) konularında vurgu yapılmıştır. Kaynakların ve materyallerin dağıtılması kategorisi kapsamında ise okullara kitapçık, broşür, kılavuz, sanat eserlerine ilişkin görseller, dergi, video, etkinlik örnekleri (n=3) gönderilmesi ve sınıflarda öğrenme merkezi oluşturulmasına (n=1) yönelik önerilere yer verilmiştir. Okul öncesi eğitimde görsel sanat etkinliklerinde bir yöntem olarak Kübizm'i kullanma kapsamındaki beklentilerine yönelik bazı öğretmenlerin önerileri aşağıda sunulmuştur:

K16: "Sınıflarda buna yönelik materyallerin olduğu bir alan oluşturmak için MEB destekli bir çalışma yapılabilir. Materyallerin, etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve bunlara erişimin artırılması..."

K26: "Sanat akımının planlarımızda yer alması. Ünlü ressamların ve eserlerinin tanıtılmasının sağlanması. Sergi vb. sanatsal faaliyetlere bol bol yer verilmesi..."

K42: "Yaklaşım hakkında öğretmenleri bilgilendirici broşür, dergi, video vb. dağıtılabilir. Sanat akımının çocuklar üzerindeki değişim ve gelişmelerin kaydedilip programda gerekli değişimlerin yapılması sağlanabilir. Etkinlik örnekleri bir kılavuz dâhilinde hazırlanıp tüm il, ilçe ve köylere kadar ulaştırılabilir."

Örnek alıntılara da bakıldığında öğretmenlerin görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak Kübizm'i kullanma kapsamındaki beklentilerine yönelik önerilerinin daha çok kendi ihtiyaçlarının giderilmesi bakımından yapılabileceklerle ilişkin öneriler olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin sanat akımlarının okul öncesi eğitime entegre edildiği, çocukların farklı gelişimsel becerilerini desteklemede çeşitli yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak çalışmalar gerçekleştirebilecekleri programlara ve bu programların nasıl uygulanacağına yönelik eğitimler almaya ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans programında görsel sanatlar eğitimine yönelik aldıkları dersleri sanat etkinliklerini planlamada yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yetersiz bulma nedenlerini ise en çok öğretim elemanının dersi yürütme süreci, uygulama ve okul öncesi eğitime uyarlama bakımından eksikliklerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleriyle (Özkan ve Girgin, 2014; Şahin, 2020) ve öğretmen adaylarıyla (Aydoğdu ve Ayanoglu, 2020) yapılan diğer araştırmalarda da katılımcıların lisans programında yer alan sanat eğitimi içerikli dersleri yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenliği lisans programlarındaki görsel sanatlar eğitimine ilişkin derslerin yürütülmesiyle ilgili sorunların öne çıktığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin lisans öğrenimleri boyunca aldıkları eğitimin sanat uygulamalarına yansıdığı (Erkut, 2016) göz önünde bulundurulduğunda lisans programında yer alan sanat eğitimi içerikli derslerdeki eğitimsel aksaklıkların giderilmesi ve bu kapsamda öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılması oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitimde görsel sanatlara öğretmenlerin çoğunun eğitim programlarında bazılarının ise sınıfın tasarımı ve düzenlemesinde yer verdiğini belirttiği tespit edilmiştir. Eğitim programlarında yer verdiklerini ifade eden öğretmenlerin çoğunun ince motor beceri geliştiren çalışmalar gerçekleştirmede kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Çok az sayıda öğretmen ise sınıfın tasarımı ve düzenlenmesinde yer verdiğini belirtmiş, bu kapsamda öğrenme merkezlerinde ve sınıf süslemelerinde kullandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular alanyazında yer alan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Avcı ve Sağsöz, 2018; Bulut, 2020; Erkut, 2016; Fırat, 2023; Ünal, 2018).

Sanat akımları konusunda öğretmenlerin çoğunluğunun kendilerini yeterli bulmadığı, bazılarının yeterli olduğunu düşündüğü, çok az bir kısmının ise yalnızca bilgisinin olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Kendisini herhangi bir sanat akımında yeterli gören öğretmenlerin ise en çok Kübizm akımını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, çok az sayıda olmasına karşın öğretmenlerin diğer akımlara kıyasla en çok Kübizm akımı hakkında ön bilgileri olduğu yönünde kendilerini değerlendirdikleri ifade edilebilir. Yazıcı, Yaman-Baydar ve Pınarcık'ın (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin tamamının sanatla ilgilenilmesi gerektiğini ifade ettiği, sanatla ilgili tanımları kullanmaya çalıştıkları, farklı sanat dallarını özellikle de görsel sanatları ve alt dallarını bildikleri; çoğunun sanatla uğraştığı ya da uğraşmak istediği tespit edilmiştir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin sanatın önemi ve etkileri bakımından bilinçli ve bu konuda gelişime açık oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, herhangi bir sanat akımı, sanatçıları ve eserlerini çocuklara tanıttıklarını belirtmiştir. Çocuklara tanıttıkları sanatçılar arasında en çok Pablo Picasso'nun yer aldığı; bu durumun da kendilerini daha çok yeterli gördükleri Kübizm akımına ilişkin yanıtlarıyla örtüşmesi dikkat çekici bir bulgudur. Öğretmenlerin sanat akımları, sanatçılar ve eserleri konusunda yeterli bilgi ve farkındalıklarının olması, programlarında bu konulardaki çalışmalarını arttırmaları açısından oldukça önemlidir. Araştırmada elde edilen diğer bulgularda da belirtildiği gibi öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyim sahibi olma, okul öncesi eğitime uyarılma, örnek çalışmalar ve materyaller bakımından desteklenme ihtiyaçları da bu bulguyla örtüşmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin daha çok bilgisi olduğu konularda uygulamalara yer verdiği, sanatla ilgili bilgi düzeylerinin artırıldığında çocukları sanatla karşılaştırma konusunda daha fazla çalışmaya yer verebileceği söylenebilir. Novakovic'in (2015) yaptığı çalışmada da okul öncesi öğretmenlerinin sanat tarihi bakımından bilgi düzeylerine ilişkin tutumlarıyla sanat etkinliklerinde sanat eserlerine yer verme sıklığının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Erku'tun (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kişisel ilgileri ya da lisans süresince aldıkları eğitimin, sanat çalışmalarına yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim programlarında Kübizm akımına yer verme durumları bakımından öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sanat etkinliklerinde, bir kısmının sanat merkezinde, bazılarının hem sanat etkinliklerinde hem de sanat merkezinde yer verdiği, bazılarının ise hiçbir şekilde yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sanat etkinliklerinde yoğunluk sırasıyla sanatçılar ve eserleri, yaratıcılığı destekleyen çalışmalar, etkinlik kağıdı, portre çalışmaları; sanat merkezinde ise sanatçılar ve eserleri, çalışma sayfaları, çocukların ürünleri aracılığıyla yer verdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı göz önünde bulundurulduğunda, Kübizm sanat akımı aracılığıyla çocukların üst

düzyer düşünme becerilerini ve sanatsal gelişimlerini desteklemek üzere yapılan çalışmalara çok az sayıda öğretmen yer verdiğini belirttiğini söylemek mümkündür.

Öğretmenler, Kübizm'i çocukların gelişimsel becerilerini desteklemede bir araç olarak kullanma bakımından; sırasıyla en çok sanatsal gelişim, bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, ince motor gelişim, dil gelişimi alanlarıyla ilişkilendirmiştir. Öğretmenlerden bazılarının ise bu konuda bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin Kübizm sanat akımıyla gelişim alanları arasındaki bağlantıları kurabildiği, Kübizm'in felsefesi ve sanat eserlerinin özellikleri göz önünde bulundurularak geliştirilecek etkinliklerin öncelikle sanatsal, ardından bilişsel beceriler olmak üzere tüm gelişim alanlarına katkı sağlayabileceğine yönelik farkındalıklarının olduğuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Kübizm'i görsel sanatlar etkinliklerinde bir yöntem olarak kullanmada planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde pek çok ihtiyaçlarının olduğu; bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. En çok ihtiyaç duydukları alanların sırasıyla uygulama aşamasında "Çocukların özgün ürünler ortaya koyabilmeleri konusunda onları destekleme"; değerlendirme aşamasında "Yöntem-teknik" ve planlama aşamasında "Sanat akımları, sanat tarihi, sanatçılar ve sanat eserlerini öğrenme süreçlerine entegre etme" olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarının giderilmesi adına neler yapılabileceğine ilişkin bu konuda program geliştirilmesi, eğitici eğitimlerinin verilmesi, kaynakların ve materyallerin dağıtılması bakımından öneriler sunduğu görülmektedir. Program geliştirilmesi kapsamında sanat akımlarının okul öncesi eğitime entegre edilmesi üzerine vurgu yapılmış; eğitici eğitimlerinde ise okul öncesi eğitimde sanat akımlarına yer verme, çocukların yaratıcılık ve özgünlüğünü geliştirme, uygun materyal seçme konularında eğitici eğitimleri verilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Kaynakların ve materyallerin dağıtılması kapsamında ise okullara kitapçık, broşür, kılavuz, sanat eserlerine ilişkin görseller, dergi, video, etkinlik örnekleri gönderilmesi ve sınıflarda öğrenme merkezi oluşturulmasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Özetle, öğretmenlerin sanat akımları, sanat tarihi, sanatçılar ve eserleri konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları; bu alanı okul öncesi eğitime entegre etme ve nitelikli uygulamalar yoluyla çocukların çeşitli becerilerini geliştirme konusunda istekli olmalarına karşın pek çok bakımdan desteğe ihtiyaç duydukları sonucunda ulaşılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda çocuklarla yapılabilecek çalışmalarda Kübizm sanat akımı başta olmak üzere sanat akımları, sanatçılar ve eserlerine yer vererek programlar geliştirilmesi, bu programlara ilişkin eğitici eğitimlerine yer verilmesi, geliştirilen kaynaklar ve materyallere erişimlerinin sağlanması bakımından ihtiyaçlarının olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak uygulamaya, lisans programına ve araştırmacılara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir:

1. Lisans eğitimi boyunca verilen görsel sanatlar eğitimi içeriğine yönelik derslerde sanat tarihi, sanat dalları, sanat akımlarına yönelik teorik ve uygulamalı çalışmaların nitelik ve niceliğın artırılması önerilebilir. Derslerde sanatçılar ve eserlerine yönelik çocuklarla yapılabilecek çalışmaları planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarının her biri için örnek uygulamalara da yer verilerek öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarına ilişkin fırsatlar yaratılabilir.
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sanat tarihi, sanat dalları, sanat akımlarına yönelik kişisel gelişimlerini desteklemek, bu öğrenmelerini okul öncesi eğitime entegre edebilecek mesleki yetkinliklerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.
3. Okul öncesi çocuklara yönelik sanat akımlarını bir yöntem olarak kullanarak çocukların var olan yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve desteklenmesi, bilgi ve farkındalıklarının artırılması, yaratıcılık, eleştirel düşünme, üç boyutlu düşünme, estetiksel gelişim gibi pek çok üst düzey düşünme becerilerinin desteklenmesini temel alan; okul öncesi eğitimde kalitenin artırılması ve 21. yüzyıl gereklerine uygun bireyler yetiştirilmesi bakımından önemli katkılar sunabilecek programlar geliştirilmeli; bu programların çocuklar üzerindeki etkileri incelenmelidir.
4. Daha geniş çalışma gruplarında, okul öncesi öğretmenlerinin programlarında görsel sanat etkinliklerinde hangi sanat akımlarına, sanatçılara, eserlere ne şekilde ve ne sıklıkta yer verdikleri, yapılan çalışmaların niteliği ve öğretmenlerin bu alandaki ihtiyaçları incelenebilir.

Kaynaklar

- Aydoğdu, F. & Ayanoglu, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının sanat etkinlikleri konusundaki görüşlerinin öğretmenlik uygulaması kapsamında incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 699-726.
- Aykanat, E. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere ölçek geliştirme çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aylward, K., Hartley, S., Field, T., Greer, J. & Vega-Lahr, N. (1993). An art appreciation curriculum for preschool children. *Early Child Development and Care*, 96(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/0300443930960105>
- Avcı, C. & Sağsöz, G. (2018). Okul öncesi eğitimde görsel sanat etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 403-412. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.347947>
- Bayraktar, İ. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimine yönelik görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bulut, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve yaratıcılık kavramlarına ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 913-920.
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. E. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (7. b.). USA: Mayfield.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Çelik, M. & Yazar, A. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerinde kullanılan yoğurma maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sanat Dergisi*(16), 45-51.
- Eckhoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 463-471. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0216-1>
- Eglinton, K. A. (2003). *Art in the early years*. New York: Routledge Falmer.
- Epstein, A. S. (2001). Thinking about art: Encouraging art appreciation in early childhood settings. *Young Children*, 56(3), 38-43. <https://www.jstor.org/stable/42727947> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, Ç. (2019). *Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında sanat temelli etkinliklerin görsel sanatlar eğitimi doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erkut, D. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fırat, Y. (2023). İnternet ortamındaki çocuklara yönelik sanat etkinliklerinin yaratıcılık bakımından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 7(1), 25-33. <https://doi.org/10.38089/iperj.2023.128>
- Finnegan, J. E. E. (2001) Looking at art with toddlers. *Art Education*, 54(3), 40-45. <https://doi.org/10.1080/00043125.2001.11653448>
- Gökdemir, M. A. (2019). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin sanat etkinliklerinde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri (Mardin örneği). *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.33710/sduijes.566885>
- Hızal, A. Y. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanatlara ve sanat etkinliğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kaymak, M. N. & İlden, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimi anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 9(18), 21-29.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: Anlamlı bir başlangıç* (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.

- Novakovic, S. (2015). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 153-163. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1497>
- Özkan, B. & Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarının değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 79-85. <https://doi.org/10.17339/ejovoc.97606>
- Park, S., Lee, J. M., Baik, Y., Kim, K., Yun, H. J., Kwon, H., Jung, Y. K. & Kim, B. N. (2015). A preliminary study of the effects of an arts education program on executive function, behavior, and brain structure in a sample of nonclinical school-aged children. *Journal of Child Neurology*, 30(13), 1757-1766. <https://doi.org/10.1177/0883073815579710>
- Parlakıyıldız, B. & Yıldızbaş, F. (2006). Okul öncesi sanat etkinliklerinde artık materyallerin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 39-49.
- Samsun, M. & Güven, İ. M. V. N. (2022). Sanat eğitiminin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri üzerine etkileri. *İdil*, 99, 1597-1608. <https://doi.org/10.7816/idil-11-99-06>
- Savva, A. (2003). Young pupils' responses to adult works of art. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), 300-313. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.3.6>
- Şahin, D. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 10(21), 71-85. <https://doi.org/10.16950/iujad.676880>
- Tezel, M. (2015). 2007-2014 yılları arasında okul öncesi öğretmenleri tarafından hazırlanmış görsel sanat eğitimi etkinlikleri yönergelerinin okul öncesi görsel sanat eğitimi ölçütlerine göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- Ünal, F. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sanat çalışmalarını değerlendirmesi. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 3(4), 49-71.
- Yazıcı, E., Yaman-Baydar, I. & Pınarcık, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sanata ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 74-88. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.80596>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YÖK. (2018). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

It is very important to know the views, knowledge and awareness levels, and current practices of educators in providing qualified art education opportunities for children (Novakovic, 2015, p. 154). In many studies examining the art activities that teachers include in their curricula, it has been revealed that they generally prefer stereotypical activities such as cutting and pasting, tearing and pasting, activity pages, and painting limited areas (Avcı and Sağsöz, 2018; Bulut, 2020; Erkut, 2016; Ünal, 2018). However, art activities include much more than these activities. Many art activities planned by educators to support children's development are actually insufficient to provide educational and developmental benefits (Eglinton, 2003).

In our country, there are many studies (Avcı and Sağsöz, 2018; Aykanat, 2018; Bayraktar; 2019; Çelik and Yazar, 2009; Gökdemir, 2019; Hızal, 2017; Kaymak and İlden, 2016; Parlakyıldız and Yıldızbaş, 2006; Tezel, 2015) examining preschool teachers' current practices, opinions and attitudes towards art activities. However, there is no research examining how they have included any art movement, artists and their works in their curricula in art activities. In addition, it was observed that activities supporting the ability to recognise, examine, evaluate and aesthetic development of a work of art are not frequently included. This situation shows that there are needs in our country in terms of art education practices in early childhood. In this context, firstly, it is necessary to identify the existing needs of teachers, and then necessary studies should be carried out to meet the identified needs. In the light of the literature review, this study aims to examine how preschool teachers include art movements, artists and works, especially Cubism, in their curricula and to determine their needs in this context. In this direction, the problem statement of the research is "What are the needs of preschool teachers for using Cubism as a method in visual arts activities?".

This research, which aims to reveal the existing needs of preschool teachers regarding visual arts education in depth in the dimension of art movements, was conducted with a case study design from qualitative research methods. The study group of the research consisted of 43 preschool teachers working as group teachers at independent kindergartens affiliated to the Turkish Ministry of National Education in the centre of Kars province in 2022-2023 academic year spring term with convenience sampling. Club teachers were not included in the study group due to their differences in planning and implementation processes. Semi-structured interview technique was used in the study. "Art Education Curriculum with Cubist Approach (AECCA) Needs Analysis Form" developed by the researchers was used as a data collection tool. The AECCA Needs Analysis Form consists of two parts. In the first part, there are eight questions aiming at determining the personal information of the teachers, and in the second part, there are six questions aiming at determining the educational needs of the teachers. In the analysis of the data, content analysis was performed using MAXQDA software; and in the process of

coding the data, the "coding within a general framework" type was preferred, as it provides an integrated perspective. Firstly, codes were created, categories were formed from codes and themes were formed from categories. Considering the coding reliability during the analysis process, reliability in terms of time and inter-coder reliability were examined and it was concluded that the reliability was quite high.

In the light of the findings obtained in the study, it was concluded that the majority of the teachers found the courses they took in the undergraduate program for visual arts education inadequate in planning art activities. The reasons for finding them insufficient were found to be mostly related to the deficiencies in terms of the instructor's process of conducting the course, implementation and adaptation to preschool education. These findings coincide with similar research findings in the literature (Aydoğdu and Ayanoglu, 2020; Özkan and Girgin, 2014; Şahin, 2020). In this direction, studies can be carried out to increase the quality and quantity of theoretical and practical studies on art history, art branches, art movements in the courses related to the content of visual arts education in the undergraduate program.

Most of the teachers stated that they included visual arts in their curricula (mostly in performing activities that support fine motor skills), very few of them included visual arts in the design and management of the classroom (in learning centres, classroom decorations). In other studies conducted in our country, it was also observed that teachers generally included activities supporting fine motor skills in art activities (Avcı and Sağsöz, 2018; Bulut, 2020; Erkut, 2016; Firat, 2023; Ünal, 2018).

Most of the teachers found themselves inadequate in terms of art movements, the teachers who found themselves adequate in any art movement mostly mentioned Cubism. The question of "which artists and works are introduced to the children" is asked to the teachers, they replied it as Pablo Picasso. This coincides with their responses regarding the Cubism movement, in which they consider themselves more competent. It is important for teachers to have sufficient knowledge and awareness in order to increase their work on these issues in their curricula (Erkut, 2016; Novakovic, 2015).

The majority of the teachers stated that they included Cubism in art activities (artists and their works, works supporting creativity, activity sheets, portrait works), some of them included it in the art centre (artists and their works, worksheets, children's products), some of them included it both in art activities and in the art centre, and some of them did not include it at all. Compared to the number of teachers in the study group, it is possible to say that very few teachers stated that they included activities supporting children's high-level thinking skills and artistic development through Cubism.

It was observed that the teachers associated Cubism as a tool to support children's developmental skills with skills related to artistic development, cognitive development, social emotional development, fine motor development and language development, respectively. Some of them stated that they had no information on this subject. These findings suggest that teachers were able to establish connections between the Cubism art movement and developmental areas, and that they were aware that Cubist art activities could support cognitive skills such as visual-spatial skills, three-dimensional thinking and holistic development, especially artistic development.

It was concluded that the most important needs of the teachers in using Cubism as a method in visual arts activities were "Supporting children to produce original products" at the implementation stage, "Method-technique" at the evaluation stage and "Integrating art movements, art history, artists and works of art into learning processes" at the planning stage. When the suggestions of the teachers were examined, it was seen that they mostly listed following suggestions to meet their own needs: developing curricula on this subject, providing trainings for trainers, distributing resources and materials. In this direction, curricula helping develop and support different skills using art movements as a method for preschool children can be developed, and the effects of these curricula on various skills can be examined.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Araştırmanın alışma grubunu oluşturan ve veri toplama aracında yer alan sorulara içtenlikle yanıt veren okul öncesi öğretmenlerine teşekkürlerimizi sunarız.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 25.05.2022 tarih ve E-77082166-302.08.01-366762 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Durumları Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Yöntemleri ve Bazı Değişkenlerin Düzenleyicilik Rolünün İncelenmesi*

Examining the Moderating Role of Emotion Regulation Methods and Some Variables in the Relationship Between Adolescents' Attachment Styles and Social Media Addiction

Derya Merve Kılıç, Zehni Koç

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p>Derya Merve Kılıç  Uzman Psikolojik Danışman, Millî Eğitim Bakanlığı, deryamervekili@gmail.com</p> <p>Zehni Koç  Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, zihnikoc@gazi.edu.tr</p>	<p>Bu çalışmada ergenlerde bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemleri ve bazı değişkenlerin (cinsiyet, yaş, devam edilen lise türü ve algılanan ebeveyn tutumları) düzenleyicilik rolleri incelenmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde resmi liselerde öğrenimlerine devam eden 586 ergen katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında "Kişisel Bilgi Formu", "Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" ve "Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin %29,9'unun sosyal medya bağımlısı oldukları söylenebilir. Katılımcıların daha çok güvenli ve daha az olarak da kaçınan bağlanma stiline sahip oldukları anlaşılmıştır. Duygu düzenleme yöntemleri boyutunda ise ergenlerin daha çok içsel işlevsel ve en az olarak da dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeye sahip oldukları belirlenmiştir. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile güvenli bağlanma stili arasında negatif yönde, kaçınan bağlanma stili arasında düzeyde pozitif yönde, kaygılı-kararsız bağlanma stili arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgular; ergenlerin sosyal medya bağımlılık durumları ile güvenli bağlanma stilleri arasında duygu düzenleme yöntemlerinin düzenleyici bir role sahip olduğu ancak diğer değişkenlerin ise düzenleyici rollerinin olmadığı yönündedir. Sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve değerlendirilmiştir.</p>
Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p>Anahtar Kelimeler Sosyal medya bağımlılığı Bağlanma stilleri Duygu düzenleme Düzenleyici rol</p> <p>Keywords Social media addiction Attachment styles Emotion regulation Moderating role</p> <p>Makale Geçmişi Geliş: 25.04.2023 Kabul: 26.01.2024</p>	<p>In this study, the moderating roles of emotion regulation methods and some variables (gender, age, type of high school attended, and perceived parental attitudes) were examined in the relationship between attachment styles and social media addiction in adolescents. 586 adolescents who continue their education in public high schools in Ankara in the 2020-2021 academic year participated in the research. The research was designed with survey model. For data collection, "Personal Information Form", "Social Media Addiction Scale for Adolescents" and "Emotion Regulation Scale for Adolescents" were used. It was found that 29.9% of adolescents were social media addicts. It was seen that the participants had more secure and less avoidant attachment styles. In the dimension of emotion regulation methods, it was determined that adolescents had mostly internal functional and least external dysfunctional emotion regulation. It was observed that social media addiction had a negative relationship with the secure attachment style, a positive relationship with the avoidant attachment style and a positive relationship with the anxious-ambivalent attachment style in adolescents. In the results, it was found that emotion regulation had a moderating role between adolescents' social media addiction levels and secure attachment styles, while other variables did not such a role. The results were discussed and evaluated within the framework of the relevant literature.</p>

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atıf	Kılıç, D. M. & Koç, Z. (2024). Ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemleri ve bazı değişkenlerin düzenleyicilik rolünün incelenmesi. <i>TEBD</i> , 22(1), 239-266. https://doi.org/10.37217/tebd.1287439

Giriş

20. yüzyılın son çeyreği ile başlayan bilgi, teknoloji ve bilişim alanındaki hızlı gelişmelerin bir sonucu olarak günümüzde, eğitim, iletişim gibi alanlar başta olmak üzere pek çok alanda dijital teknolojilerin kullanımı yaygın hale gelmiştir. Tüm bu gelişmeler birey ve toplumların hem günlük hayatlarını hem de aile ve iş yaşamlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu duruma ek olarak ülkemizde ilk vakanın görüldüğü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü'nce (WHO) Covid-19 salgınının ilanı ile beraber güvenli mesafe kuralları ve sokağa çıkma kısıtlamalarının uygulanmaya başlanması insanların pek çok ihtiyacını gidermek için çevrim içi ortamlara başvurmalarına sebep olmuştur. Salgın döneminde ülkemizde 18 yaş altı bireyler için sokağa çıkma kısıtlamalarının uygulanması ve eğitimin dahi uzaktan devam etmesi nedeniyle, ergenler salgın döneminde başta depresyon ve kaygı bozuklukları olmak üzere, travma sonrası stres bozukluğu, yeme bozuklukları gibi çeşitli ruhsal sorunlarla yüz yüze gelmişlerdir (Aykut ve Soner, 2020; Yektaş, 2020). Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde salgın sürecinde ergenlerin problemleri internet (Ferrara vd., 2021), akıllı telefon (Cao vd., 2020) ve yoğun internet kullanımlarının arttığı (Lee, 2020) ve ekran başında kalma sürelerinin de uzadığı (Branquinho, Kelly, Arevalo, Santos ve Gaspar de Matos, 2020) görülmektedir. Sosyal izolasyon sürecinde özellikle genç yetişkinlerin teknolojik iletişim araçlarını kullanım sürelerinin artmasına bağlı olarak ergenlerde de bağımlılığın artış göstermiş olabileceği düşünülmektedir (Balci, Durmuş ve Sezer, 2021; Güleriyüz, Esentaş, Yıldız ve Güzel, 2020). Bu bağlamda ergenlerde sosyal medya bağımlılığının güncel bir sorun olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Sosyal medya, oyun ve akıllı telefon gibi teknoloji bağımlılığına sahip bireylerin; hem fiziksel problemler hem de asosyal eğilimi, yalnızlık, depresyon gibi psikolojik sorunlarla beraber çevre ve aile ile iletişim, akraba ilişkileri gibi sosyal ve akademik yaşamlarında da sorunlar yaşadıkları çeşitli araştırma sonuçları ile belirlenmiştir (Akdağ, Yılmaz, Özhan ve Şan, 2014; Bilgin, 2018; Büyükgebiz-Koca ve Tunca, 2020; Can, 2020; Çiftçi, 2018; Layık ve Korkmaz, 2020; Moral ve Kumcağız, 2019; Tanrıverdi ve Sağır, 2014). Bu bağlamda sosyal medya bağımlılığının fiziksel, duygusal ve sosyal çeşitli olumsuz etkileri ve göz önünde bulundurulduğunda, ergenlerde sosyal medya bağımlılığı bir risk faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda alanyazında sosyal medya bağımlılığı ve ilişkili değişkenler incelendiğinde bağlanma ve bağımlılık arasındaki ilişkinin çok önemli olduğu görülmüştür.

Bağlanma Kuramı, çocuk ve ona bakım veren kişi arasında oluşan duygusal ilişkinin kişiye etkisini açıklamayı hedeflemektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007). Çeşitli araştırmalarla ergenlerde bağlanma stillerinin sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Erkan-Tekneci, 2020; Kaplan, 2019). Benzer şekilde alanyazında bağlanma stilleri ile internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı gibi çeşitli teknoloji bağımlılıkları arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Başgün, 2020; Görür, 2019; Savcı ve Aysan, 2016; Sıgırlı, 2017; Yılmaz, 2020).

Bu noktada sosyal medya bağımlılığı ve bağlanma arasındaki ilişki dikkat çekmiş ve konunun detaylı olarak araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Kuramsal bakımdan bağlanma ve bağımlılık arasındaki ilişki incelendiğinde; işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerinin bu ilişkideki en temel düzenleyici etmen olduğu vurgulanmaktadır. Bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin rolü incelendiğinde; güvenli bağlanma stiline yakınlık ve yetkinlik temelinde etkin duygu düzenleme stratejileri kullanımına neden olduğu ve böylece bağımlılığa karşı koruyucu bir rol üstlendiği, güvensiz bağlanma stiline ise bağımlılığa yatkınlığı gündeme getirdiği görülmektedir (Sümer, Oruçlular ve Çapar, 2015).

Son yıllarda sosyal medya bağımlılığı ergenlerin hayatını etkileyen çok yönlü problemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle salgın sürecinde sokağa çıkma kısıtlamaları ve eğitimin çevrim içi olması nedeniyle ergenlerin sosyal medyada diğer zamanlara kıyasla daha fazla vakit geçirmeleri nedeniyle salgın süreci bağımlılık açısından da riskli bir dönem olarak görülebilir. Bu süreçte ergenler sosyalleşme, bir gruba aidiyet ve akranları ile yakın duygusal ilişkiler kurma gibi gelişimsel ihtiyaçlarını çevrim içi araçlar yoluyla karşılamak zorunda kalmışlardır. Ayrıca kimlik duygusunun gelişimi için kritik bir dönem olan ergenlik döneminin bağımlılıklar açısından riskli bir dönem olduğu bilinmektedir. Alanyazında ulaşılabilen araştırmaların bulguları incelendiğinde ergenlerde sosyal medya bağımlılığının fiziksel, duygusal ve sosyal olmak üzere çok çeşitli olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Bu nedenlerle özellikle ergenlik döneminde sosyal medya bağımlılığı kavramının araştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Okul rehberlik hizmetleri çerçevesinde sosyal medya bağımlılığının önlenmesi için yürütülecek önleyici rehberlik hizmetlerinin ve müdahale çalışmalarının planlanmasında ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili değişkenlerin belirlenmiş olmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Bu duruma ek olarak yurtiçinde bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki doğrudan ilişkileri inceleyen çalışmalar (Erkan-Tekneci, 2020; Kaplan, 2019) yürütülmüş olmasına rağmen bu ilişkide çeşitli değişkenlerin düzenleyici rolünün incelendiği bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Araştırmanın bu yönü ile alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki bağlamında çeşitli değişkenlerin etkisinin belirlenmesinin bu alanda çalışma yapan araştırmacılara ve ruh sağlığı çalışanlarına uygulamalarda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili değişkenlerin anlaşılmasında, açıklanmasında ve sosyal medya bağımlılığını önlemeye yönelik çalışmaların planlama ve uygulama aşamalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Alanyazındaki kavramsal bağlamlara dayalı olarak ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin ve bazı demografik değişkenlerin

(algılanan ebeveyn tutumu, yaş, cinsiyet ve devam edilen lise türü) düzenleyicilik rolleri incelenmiştir.

Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Ergenlerin sosyal medya bağımlılık durumları, bağlanma stilleri ve duygu düzenleme yöntemleri nedir?
2. Ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılık durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin düzenleyici bir rolü var mıdır?
4. Ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici bir rolü var mıdır?
5. Ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkide yaşın düzenleyici bir rolü var mıdır?
6. Ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkide devam edilen lise türünün düzenleyici bir rolü var mıdır?
7. Ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkide algılanan ebeveyn tutumunun düzenleyici bir rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimsel bir çalışmadır ve ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi görebilmek için korelasyonel yöntem kullanılmıştır (Creswell, 2012). Bu doğrultuda ergenlerin bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkinin varlığı ve düzeyi açıklanmaya çalışılmıştır.

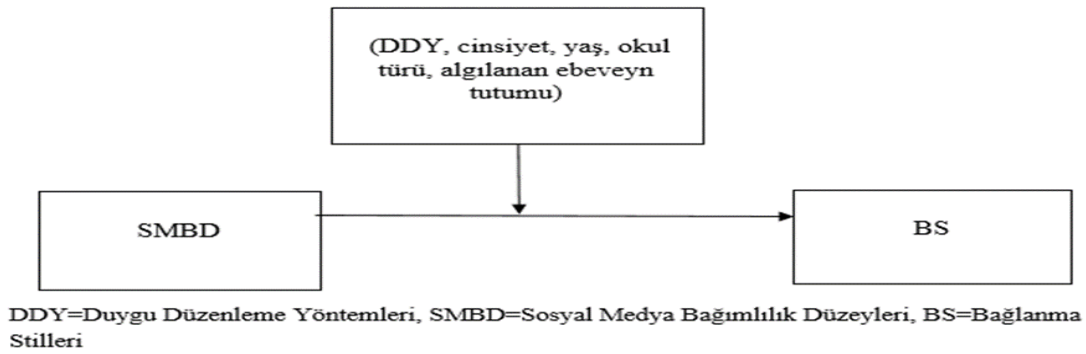
Bir çalışmada, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini etkileyebilen değişken ya da değişkenler düzenleyici değişkenlerdir. Hayes'e (2012) göre düzenleyici analiz, aralarında ilişki olduğu belirlenen değişkenler üzerinde bu ilişkinin gücünü etkileyen üçüncü bir değişken kümesine bağlı olup olmadığını test etmek gerektiğinde kullanılır. Bu çalışmada düzenleyici analiz ile duygu düzenleme yöntemleri, cinsiyet, yaş, devam edilen lise türü ve algılanan ebeveyn tutumları değişkenlerinin ergenlerin bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkide düzenleyicilik rollerinin bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.

Düzenleyici rolün belirlenmesinde, bağımlı değişkenler olarak "Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği"nin "Güvenli Bağlanma", "Kaçınan Bağlanma" ve "Kaygılı-Kararsız Bağlanma" faktörleri ele alınırken, bağımsız değişken olarak ise "Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği"nden elde edilen

“Bağımlı” ve “Bağımlı Değil” şeklindeki iki kategoriden oluşan sosyal medya bağımlılığı durumu ele alınmıştır.

Düzenleyici analiz için ilk olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun anlamlı olması gerekmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Bu doğrultuda ikinci araştırma sorusu kapsamında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve değerler anlamlı bulunmuş ve düzenleyici rollerin test edilmesi için gerekli ön koşul sağlanmıştır.

Düzenleyici roller test edilirken öncelikle “Bağlanma Stilleri Ölçeği”nden elde edilen faktör puanları z puanlarına dönüştürülerek düzenleyici analiz her bir bağlanma stili için ayrı ayrı olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma modeli

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020–2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Mamak, Polatlı, Sincan ve Şereflikoçhisar ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğrenimlerine devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 388’i erkek ve 198’i de kız olmak üzere toplam 586 ergen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	388	66,2
	Erkek	198	33,8
Yaş	14 Yaş	52	8,9
	15 Yaş	160	27,3
	16 Yaş	159	27,1
	17 Yaş	176	30,0
	18 Yaş	39	6,7
Lise Türü	Anadolu Lisesi	80	13,7
	Fen Lisesi	89	15,2
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	143	24,4
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	215	36,7
	Sosyal Bilimler Lisesi	59	10,1

Algılanan Ebeveyn Tutumu	Anlayışlı- Demokratik	369	63,0
	Baskıcı-Otoriter	120	20,5
	Aşırı-Koruyucu	66	11,3
	İzin Verici-İhmalkâr	31	5,3
Toplam		586	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, kız öğrencilerin (%66,2) oranının erkek öğrencilere (%33,8) kıyasla sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışmaya daha az katılım sağlayan öğrencilerin 14 (%8,9) ve 18 (%6,7) yaşlarındaki öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır. Beş okul türü arasında en fazla katılım sağlayan öğrenci grubunun (%36,7) oranıyla Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ve en az katılım sağlayan öğrenci grubunu da (%10,1) oranıyla Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerin ebeveynlerinin tutumlarını (%63,0) oranıyla anlayışlı-demokratik olarak algıladıkları görülmektedir. İzin verici-ihmkâr ebeveyn tutumunun ise daha az öğrenci (%5,3) tarafından algılanan ebeveyn tutumu olarak belirtildiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar sırasıyla, Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği ve Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'dir. Kişisel Bilgi Formu haricinde, araştırmada kullanılan tüm ölçekler araştırmacı tarafından ölçekleri uyarlayan ve geliştiren kişilerden e-posta yoluyla izin alınarak kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, devam ettikleri lise türleri ve algıladıkları ebeveyn tutumlarına ilişkin bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (SMBÖ)

Van den Eijnden, Lemmens ve Valkenburg (2016) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Taş (2017) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması için 376 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Ölçek DSM 5'te yer alan İnternet oyun bağımlılığı tanı ölçütleri dikkate alınarak tek boyutlu olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin puanlaması 0-9 puan aralığında ve kesme puanı ise 5 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki 5 ve üstü sayıda maddeyi "Evet" olarak yanıtlayan katılımcıların sosyal medya bağımlısı oldukları kabul edilmektedir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının ergenlerden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek için yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları uyum indekslerinin iyi uyum verdiğini göstermiştir ($\chi^2=61,29$; $df=27$; $\chi^2/df=2,27$; RMSEA=.05; RMR=.009; S-RMR=.045; GFI=.96; AGFI=.93; CFI=.93; NNFI=.91; IFI=.93). Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .76 olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ikili değerler (1 ve 0 gibi) alabilen ölçekler için kullanılan KR 20'ye (Kuder-Richardson) eşittir. Bu çalışma için ölçeğin KR 20 değeri ise .78 olarak hesaplanmıştır.

Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği

Erzen (2016) tarafından bireylerin bağlanma stillerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 18 madde ve 3 alt ölçeğe sahip olan ve beşli Likert tipinde hazırlanmış ölçekte toplam puan hesaplanmamaktadır. Kaçınan bağlanma alt boyutunda yedi madde, kaygılı-kararsız bağlanma alt boyutunda altı madde, güvenli bağlanma alt boyutunda ise beş madde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen üç boyutlu yapının uyumu doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen GFI, AGFI, CFI, RMSEA, χ^2 ve χ^2/sd oranı ile belirlenmiştir. Uyum iyiliği indeksi GFI değeri .93 ve AGFI indeksi de .90 ve RMSEA uyum indeksi de .05 olarak saptanmıştır. Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi AGFI değeri .90 ve CFI değeri de .90 ile yapının uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Kaçınan, güvenli ve kaygılı-kararsız bağlanma stilleri için belirlenen iç tutarlık katsayıları sırasıyla .80, .69 ve .71'dir. Bu çalışma için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla, .80, .66 ve .81 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)

Phillips ve Power (2007) tarafından ergenlerin duygu düzenleme yöntemlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Duy ve Yıldız (2014) tarafından yapılmıştır. Türkçeye uyarlanması sürecinde 19 maddeden oluşan ölçeğin orijinalinde olduğu gibi dört faktörden oluştuğu ve bir madde hariç tüm maddelerin ait oldukları faktörlerde toplandığı saptanmıştır. Faktörler "dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme", "içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme", "içsel işlevsel duygu düzenleme" ve "dışsal işlevsel duygu düzenleme" olarak isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile öncelikle orijinal çalışmada elde edilen 19 maddelik yapı test edilmiştir. Ancak bir maddenin farklı bir boyutta yer alması ve standartlaştırılmış hata oranlarının yüksek olması nedeniyle modele iyi bir uyum göstermediği görüldüğünden analizlerden çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .76, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .68, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .74 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için de .59 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .77, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .74, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .79 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için de .65 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Eğitim öğretimin uzaktan devam etmesi nedeniyle ölçme araçları ve bilgilendirilmiş onam formu internet ortamına aktarılmış ve araştırma verileri internet ortamında "Google Forms" aracılığıyla toplanmıştır. Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılının Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında olmak üzere

üç aylık bir zaman diliminde Ankara ilindeki yedi farklı liseden toplanmıştır. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 17.03.2021 tarih ve E.52597 sayılı kararı ile yürütülmüştür. Veri toplama işleminin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda gerçekleşecek olmasından dolayı Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 14.04.2021 tarihli ve E.79106 sayılı araştırma izni alınmıştır. Ayrıca uygulama yapılan okulların yöneticilerine uygulama için önceden haber verilerek izinleri alınmış ve uygulama için gönüllü olan öğrencilerden veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubundan toplanan veriler, veri tabanı oluşturularak Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı'na (SPSS 25.0) girilmiştir ve kayıp veri olmadığı görülmüştür. Ölçek toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilmiştir (Tabachnick, Fidel ve Ullman, 2007). Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Ergenlerin bağlanma stilleri ile duygu düzenleme yöntemlerini belirlemek amacıyla ilgili ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler (minimum, maksimum, ortalama, ortalama/madde sayısı ile standart sapma) hesaplanmıştır. Ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılık durumları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını incelemek için çift serili korelasyon katsayısı (rb) hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlanmasında, Guilford'un (1956) belirttiği, $r < .20$ (çok düşük/çok zayıf); $.20 \leq r \leq .40$ (düşük/zayıf); $.40 \leq r \leq .70$ (orta); $.70 \leq r \leq .90$ (yüksek); $r > .90$ (çok yüksek) düzey bir ilişki kriterleri dikkate alınmıştır (aktaran Tan, 2016).

Ergenlerin bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkide değişkenlerin düzenleyici rolleri düzenleyici analiz ile incelenmiştir. Düzenleyici analizde, bağımlı değişkenler olarak "Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği"nin "Güvenli Bağlanma", "Kaçınan Bağlanma" ve "Kaygılı-Kararsız Bağlanma" faktörleri ele alınırken, bağımsız değişken olarak ise "Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği"nden elde edilen "Bağımlı" ve "Bağımlı Değil" şeklindeki iki kategoriden oluşan sosyal medya bağımlılığı durumu ele alınmıştır. Düzenleyici analiz için ilk olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonun anlamlı olması gerekmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve değerler anlamlı bulunduğundan düzenleyici analiz için gerekli ön koşulun sağlandığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle "Bağlanma Stilleri Ölçeği"nden elde edilen faktör puanları z puanlarına dönüştürülmüştür. Her bir bağlanma stili için düzenleyici analiz ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Düzenleyici analizler Hayes'in geliştirdiği SPSS uyumlu bir makro (process) yardımı ile hesaplanmıştır. Düzenleyici analiz için Bağlanma Stilleri Ölçeği faktörleri ayrı ayrı yordanan değişken olarak ele alınmıştır. Bunun yanında, "sosyal medya bağımlılığı" ve "düzenleyici rolü incelenen değişken" puanlarının t değerleri ve p değerlerinin anlamlılığı ile "düzenleyici rolü incelenen değişken x Sosyal

medya bağımlılığı” yordayıcı değişken puanlarının t değerleri ve p değerlerinin anlamlılığı incelenmiştir. Elde edilen t değerleri ve anlamlılık düzeyi incelenerek, ilgili değişkenin düzenleyici rolünün olup olmadığı belirlenmiştir (Hayes, 2012).

Bulgular

Ergenlerin Sosyal Medyaya Bağımlılık Durumları, Bağlanma Stilleri ve Duygu Düzenleme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Katılımcıların “Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği” Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		<i>n</i>	%
Bağımlılık Durumu	Bağımlı değil	411	70,1
	Bağımlı	175	29,9
	<i>Toplam</i>	<i>586</i>	<i>100,0</i>

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların %29,9’unun sosyal medya bağımlısı olduğu, %70,1’nin de sosyal medya bağımlısı olmadığı sonucuna varılmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların “Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği” ile “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği” Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği</i>	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ort./Madde Sayısı</i>	<i>Ss</i>
Güvenli Bağlanma	586	5	25	18,88	3,78	3,31
Kaçınan Bağlanma	586	7	34	15,65	2,23	5,22
Kaygılı-Kararsız Bağlanma	586	6	30	17,41	2,90	5,44
<i>Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği</i>						
Dışsal İşlevsel Olmayan	586	5	25	9,41	1,88	3,78
İçsel İşlevsel Olmayan	586	5	25	14,42	2,88	4,31
İçsel İşlevsel	586	4	20	15,30	3,82	2,87
Dışsal İşlevsel	586	4	20	10,54	2,63	3,43

Tablo 3’te Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği puanları incelendiğinde; ergenlerin en yüksek ortalama ($\bar{x}=18,88$) ile “Güvenli Bağlanma” ve en düşük ortalama ($\bar{x}=15,65$) ile de “Kaçınan Bağlanma” stillerine sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği puanları incelendiğinde; en yüksek ortalama ($\bar{x}=15,30$) ile “İçsel İşlevsel” ve en düşük ortalama ile de ($\bar{x}=9,41$) “Dışsal İşlevsel Olmayan” duygu düzenleme yöntemlerine sahip oldukları görülmektedir.

Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Durumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Tablo 4. Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Durumları Arasındaki Çift Serili Korelasyon Analizi Sonuçları

<i>Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği</i>	<i>Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği</i>
Güvenli Bağlanma	-.22**
Kaçınan Bağlanma	.10*
Kaygılı-Kararsız Bağlanma	.26**

**p≤.01; *p≤.05

Tablo 4 incelendiğinde, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ile Üç Boyutlu Bağlanma Stilleri Ölçeği'nin "Güvenli Bağlanma" faktörü arasında zayıf düzeyde negatif yönde ($r=-.22$; $p\leq.01$), "Kaçınan Bağlanma" faktörü arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönde ($r=.10$; $p\leq.05$) ve "Kaygılı-Kararsız Bağlanma" faktörü arasında da zayıf düzeyde ($r=.26$; $p\leq.01$) pozitif yönde anlamlı düzey bir ilişki bulunduğu görülmektedir.

Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Durumları Arasındaki İlişkide Duygu Düzenleme Yöntemlerinin Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 5. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Güvenli Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Duygu Düzenlemenin Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Güvenli Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	-.062	.040	-1,515	.130	-.142	.018
Sosyal Medya Bağımlılığı	-.609	.092	-6,637	.000*	-.790	-.429
Duygu Düzenleme	.002	.005	.493	.622	-.007	-.012
Duygu Düzenleme X Sosyal Medya Bağımlılığı	.059	.011	5,538	.000*	.038	.081
R=.31	R2=.09	F=20,69				p=.000*
<i>Duygu Düzenlemenin Düzenleyici Rolü</i>						
<i>M± SD</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
-1 SD(Düşük)	-1,099	.141	7,791	.000*	-1,376	-.822
M (Orta)	-.610	.092	-6,637	.000*	-.790	-.430
+1 SD(Yüksek)	-.121	.112	-1,077	.282	-.341	.099

* $p\leq.05$

Tablo 5 incelendiğinde, kurulan regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu görülmektedir ($R=.31$; $R2=.09$; $F=20,69$; $p\leq.05$). Düzenleyici analize göre, duygu düzenleme X sosyal medya bağımlılığı, güvenli bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuştur ($t=5,538$; $p=.00\leq 05$). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile güvenli bağlanma arasındaki ilişkide duygu düzenleme düzenleyici bir role sahiptir.

Tablo 6. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaçınan Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Duygu Düzenlemenin Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaçınan Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	-.006	.042	-.139	.889	-.089	.077
Sosyal Medya Bağımlılığı	.136	.095	1,429	.153	-.051	.324
Duygu Düzenleme	.014	.005	2,720	.006*	.004	.024
Duygu Düzenleme X Sosyal Medya Bağımlılığı	.006	.011	.509	.611	-.016	.027
R=.15	R2=.02	F=4,57				p=.003*

* $p\leq.05$

Tablo 6 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($R=.15$; $R2=.02$; $F=4,57$; $p\leq.05$). Düzenleyici analize göre, duygu düzenleme X sosyal medya bağımlılığı, kaçınan bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=.509$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile kaçınan bağlanma arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin düzenleyici bir rolü yoktur.

Tablo 7. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Duygu Düzenlemenin Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaygılı-Kararsız Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	.004	.039	.101	.920	-.072	.080
Sosyal Medya Bağımlılığı	.357	.087	4,096	.000*	.186	.528
Duygu Düzenleme	.044	.005	9,267	.000*	.035	.053
Duygu Düzenleme X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.004	.010	-.368	.713	-.024	.016
R=.43	R2=.19		F=44,78			p=.000*

*p≤.05

Tablo 7 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (R=.43; R2=.19; F=44,78; p≤.05). Düzenleyici analize göre, duygu düzenleme X sosyal medya bağımlılığı, kaygılı-kararsız bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir (t=-.368; p>.05). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile kaygılı-kararsız bağlanma arasındaki ilişkide duygu düzenleme düzenleyici bir role sahip değildir.

Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Durumları Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 8. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Güvenli Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Güvenli Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	-.001	.040	-.044	.964	-.081	.077
Sosyal Medya Bağımlılığı	-.498	.088	-5.635	.000*	-.672	-.324
Cinsiyet	-.199	.085	-2,332	.020*	-.367	-.031
Cinsiyet X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.103	.192	-.541	.588	-.481	.273
R=.24	R2=.06		F=11,74			p=.000*

*p≤.05

Tablo 8 incelendiğinde, kurulan regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu görülmektedir (R=.24; R2=.06; F=11,74; p≤.05). Düzenleyici analize göre, cinsiyet X sosyal medya bağımlılığı güvenli bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir (t=-.541; p>.05). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile güvenli bağlanma arasındaki ilişkide cinsiyet düzenleyici bir role sahip değildir.

Tablo 9. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaçınan Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaçınan Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	-.003	.041	-.068	.945	-.084	.078
Sosyal Medya Bağımlılığı	.207	.090	2,289	.022*	.029	.385
Cinsiyet	-.069	.087	-.784	.433	-.240	.130
Cinsiyet X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.103	.196	-.836	.403	-.550	.221
R=.11	R2=.01		F=2,37			p=.069

*p≤.05

Tablo 9 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($R=.11$; $R^2=.01$; $F=2,37$; $p>.05$). Düzenleyici analize göre, cinsiyet X sosyal medya bağımlılığı kaçınan bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=-.836$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile kaçınan bağlanma arasındaki ilişkide cinsiyet düzenleyici bir role sahip değildir.

Tablo 10. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Cinsiyetin Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaygılı-Kararsız Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
						Sabit
Sosyal Medya Bağımlılığı	.518	.085	6.106	.000*	.352	.685
Cinsiyet	-.529	.082	-6.44	.000*	-.689	-.367
Cinsiyet X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.168	.184	-.910	.363	-.530	.194
R=.36	R²=.13			F=28,99		p=.000*

* $p\leq.05$

Tablo 10 incelendiğinde, kurulan regresyon modelinin istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu görülmektedir ($R=.36$; $R^2=.13$; $F=28,99$; $p\leq.05$). Düzenleyici analize göre, cinsiyet X sosyal medya bağımlılığı kaygılı-kararsız bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=-.910$; $p>.05$). Böylece sosyal medya bağımlılığı ile kaygılı-kararsız bağlanma arasındaki ilişkide cinsiyet değişkeninin düzenleyici bir role sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Durumları Arasındaki İlişkide Yaş Değişkeninin Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 11. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Güvenli Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Yaşın Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Güvenli Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	-.001	.040	-.033	.973	-.081	.078
Sosyal Medya Bağımlılığı	-.481	.088	-5,458	.000*	-.654	-.308
Yaş	.003	.037	.082	.935	-.069	.076
Yaş X Sosyal Medya Bağımlılığı	.132	.083	1,585	.114	-.013	.295
R=.23	R²=.05			F=10,66		p=.000*

* $p\leq.05$

Tablo 11 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($R=.23$; $R^2=.05$; $F=10,66$; $p\leq.05$). Düzenleyici analize göre, yaş X sosyal medya bağımlılığı güvenli bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=.114$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile güvenli bağlanma arasındaki ilişkide yaş düzenleyici bir role sahip değildir.

Tablo 12 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($R=.10$; $R^2=.01$; $F=2,08$; $p>.05$). Düzenleyici analize göre, yaş X sosyal medya bağımlılığı kaçınan bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=.578$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile kaçınan bağlanma arasındaki ilişkide yaş düzenleyici bir role sahip değildir.

Tablo 12. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaçınan Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Yaşın Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaçınan Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	-.000	.041	-.012	.990	-.081	.080
Sosyal Medya Bağımlılığı	.218	.090	2,417	.016*	.041	.394
Yaş	-.006	.038	-.168	.866	-.081	.068
Yaş X Sosyal Medya Bağımlılığı	.049	.085	.578	.564	-.112	.216
R=.10	R2=.01			F=2,08		p=.101

*p≤.05

Tablo 13. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Yaşın Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaygılı-Kararsız Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	.000	.040	.005	.996	-.078	.079
Sosyal Medya Bağımlılığı	.568	.087	6.499	.000*	.396	.740
Yaş	.000	.037	.024	.981	-.071	.073
Yaş X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.020	.082	-.246	.805	-.182	.142
R=.26	R2=.07			F=14,10		p=.000*

*p≤.05

Tablo 13 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (R=.26; R2=.07; F=14,10; p=.00≤.05). Düzenleyici analize göre, yaş X sosyal medya bağımlılığı kaygılı-kararsız bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir (t=-.246; p>.05). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile kaygılı-kararsız bağlanma arasındaki ilişkide yaş düzenleyici bir role sahip değildir.

Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Durumları Arasındaki İlişkide Devam Edilen Lise Türünün Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 14. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Güvenli Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Devam Edilen Lise Türünün Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Güvenli Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	-.001	.040	-.045	.964	-.081	.077
Sosyal Medya Bağımlılığı	-.474	.088	-5,365	.000*	-.648	-.301
Lise Türü	.045	.034	1,357	.175	-.020	.112
Lise Türü X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.053	.074	-.714	.475	-.197	.092
R=.23	R2=.05			F=10,61		p=.000*

*p≤.05

Tablo 14 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (R=.23; R2=.05; F=10,61; p≤.05). Düzenleyici analize göre, lise türü X sosyal medya bağımlılığı, güvenli bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir (t=-.714; p>.05). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile güvenli bağlanma arasındaki ilişkide lise türü düzenleyici bir role sahip değildir.

Tablo 15. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaçınan Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Devam Edilen Lise Türünün Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaçınan Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	-.002	.041	-.056	.955	-.081	.077
Sosyal Medya Bağımlılığı	.226	.089	2,520	.012*	-.648	.403
Lise Türü	.078	.034	2,281	.023*	-.020	.145
Lise Türü X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.067	.075	-.900	.368	-.197	.079
R=.14	R2=.02			F=3,99		p=.000*

*p≤.05

Tablo 15 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (R=.14; R2=.02; F=3,99; p≤.05). Düzenleyici analize göre, lise türü X sosyal medya bağımlılığı, kaçınan bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir (t=-.900; p>.05). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile kaçınan bağlanma arasındaki ilişkide lise türü düzenleyici bir role sahip değildir.

Tablo 16. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Devam Edilen Lise Türünün Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaygılı-Kararsız Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	-.002	.040	-.048	.962	-.081	.077
Sosyal Medya Bağımlılığı	.561	.088	6.40	.000*	.389	.733
Lise Türü	-.019	.033	-.570	.569	-.084	.046
Lise Türü X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.056	.073	-.767	.443	-.199	.087
R=.23	R2=.07			F=14,40		p=.000*

*p≤.05

Tablo 16 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (R=.26; R2=.07; F=14,40; p≤.05). Düzenleyici analize göre, lise türü X sosyal medya bağımlılığı, kaygılı-kararsız bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir (t=-.767; p>.05). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile kaygılı-kararsız bağlanma arasındaki ilişkide lise türü düzenleyici bir role sahip değildir.

Ergenlerin Bağlanma Stilleri ile Sosyal Medya Bağımlılık Durumları Arasındaki İlişkide Algılanan Ebeveyn Tutumunun Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Bulgular

Tablo 17. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Güvenli Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Algılanan Ebeveyn Tutumunun Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Güvenli Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	.005	.040	.136	.891	-.074	.085
Sosyal Medya Bağımlılığı	-.399	.089	-4,478	.000*	-.574	-.224
Ebeveyn Tutumu	-.200	.045	-4,394	.000*	-.290	-.111
Ebeveyn Tutumu X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.077	.098	-.781	.435	-.270	.116
R=.28	R2=.08			F=16,83		p=.000*

*p≤.05

Tablo 17 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($R=.28$; $R^2=.08$; $F=16,83$; $p\leq.05$). Düzenleyici analize göre, algılanan ebeveyn tutumu X sosyal medya bağımlılığı, güvenli bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=-.781$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile güvenli bağlanma arasındaki ilişkide algılanan ebeveyn tutumu düzenleyici bir role sahip değildir.

Tablo 18. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaçınan Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Algılanan Ebeveyn Tutumunun Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaçınan Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	.003	.042	.082	.934	-.078	.085
Sosyal Medya Bağımlılığı	.197	.092	2,142	.033*	.016	.379
Ebeveyn Tutumu	.080	.047	1,692	.091	-.013	.172
Ebeveyn Tutumu X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.048	.102	-.473	.637	-.248	.152
<i>R=.12</i>	<i>R2=.01</i>		<i>F=2,98</i>		<i>p=.031*</i>	

* $p\leq.05$

Tablo 18 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($R=.12$; $R^2=.01$; $F=2,98$; $p=.03\leq.05$). Ayrıca, sosyal medya bağımlılığı, algılanan ebeveyn tutumu ve “algılanan ebeveyn tutumu X sosyal medya bağımlılığı” değişkenleri birlikte kaçınan bağlanmanın %1’ini açıklamaktadır. Düzenleyici analize göre, algılanan ebeveyn tutumu X sosyal medya bağımlılığı, kaçınan bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=-.473$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile kaçınan bağlanma arasındaki ilişkide algılanan ebeveyn tutumu düzenleyici bir role sahip değildir.

Tablo 19. Ergenlerin Sosyal Medya Bağımlılık Durumları ile Kaygılı-Kararsız Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkide Algılanan Ebeveyn Tutumunun Düzenleyicilik Rolüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Kaygılı-Kararsız Bağlanma</i>						
<i>Değişkenler</i>	β	<i>sh</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Alt Limit</i>	<i>Üst Limit</i>
Sabit	.007	.040	.186	.852	-.072	.087
Sosyal Medya Bağımlılığı	.538	.089	6,004	.000*	.363	.713
Ebeveyn Tutumu	.129	.045	2,843	.005*	.040	.219
Ebeveyn Tutumu X Sosyal Medya Bağımlılığı	-.105	.098	-1,068	.286	-.298	.088
<i>R=.28</i>	<i>R2=.08</i>		<i>F=17,31</i>		<i>p=.000*</i>	

* $p\leq.05$

Tablo 19 incelendiğinde, kurulan regresyon modeli istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($R=.28$; $R^2=.08$; $F=17,31$; $p\leq.05$). Düzenleyici analize göre, algılanan ebeveyn tutumu X sosyal medya bağımlılığı, kaygılı-kararsız bağlanma üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ($t=-1,068$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sosyal medya bağımlılığı ile kaygılı-kararsız bağlanma arasındaki ilişkide algılanan ebeveyn tutumu düzenleyici bir role sahip değildir.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında sosyal medya bağımlılığına ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin %29,9'unun sosyal medya bağımlısı oldukları söylenebilir. Alanyazında ergenlerde sosyal medya bağımlılığının yaygınlığının orta seviyede olabileceğini belirten çalışmalar (Can, 2020; Deniz ve Gürültü, 2018; Güney ve Taştepe, 2020) mevcuttur. Liseli ergenler arasında sosyal medya bağımlılığı oranı; Çolak'ın (2020) çalışmasında %20,8, Doğrusever'in (2021) çalışmasında ise %20 olarak belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre ergenler arasında sosyal medya bağımlılığı oranının diğer araştırmalara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çalışmada ergenlerde sosyal medya bağımlılığının daha yüksek oranda çıkmasının nedeni verilerin Covid-19 salgını döneminde toplanması olabilir. Salgın döneminde eğitimin uzaktan devam etmesi ve sokağa çıkma kısıtlamaları nedeniyle öğrencilerin internet kullanım sürelerindeki artış sosyal medya bağımlılık oranlarında da artışa neden olmuş olabilir.

Bu araştırmanın bulguları ergenlerin daha çok güvenli bağlanma stiline ve daha az olarak da kaçınan bağlanma stiline sahip oldukları yönündedir. Ayrıca öğrencilerin duygu düzenleme yöntemlerinden en sık içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemlerine ve en az ise dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemlerine başvurdukları görülmüştür. Katılımcıların yüksek bilişsel faaliyetlerin kullanılmasını gerektiren ve olumlu bir duygu düzenleme yöntemi olan içsel işlevsel duygu düzenlemeyi kullanmaları, bu araştırmaya katılan ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin gelişmişliğinin göstergesi olarak görülebilir. Bu araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğunun hem güvenli bağlanma stiline sahip olması hem de ağırlıklı olarak içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemlerini kullanmaları alanyazındaki güvenli bağlanan kişilerin yüksek olumsuz duygu düzenleme gösterdikleri (Pamir-Arıköğlu, 2003) bulgusunu da destekleyici niteliktedir.

Araştırma kapsamında yapılan düzenleyici analize göre, ergenlerin sosyal medya bağımlılık durumları ile güvenli bağlanma stilleri arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin düzenleyici bir role sahip olduğu belirlenmiştir. Alanyazında ergenlerin sosyal medya bağımlılık durumları ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin düzenleyici değişken olarak ele alındığı çalışmalara ulaşılamamıştır. Fakat bu araştırmaya benzer şekilde üç değişkeni de bir arada ele alan Liu ve Ma'nın (2019) çalışma grubu üniversite öğrencilerinden oluşan çalışmalarında duygu düzenlemenin güvensiz bağlanma ile sosyal ağ bağımlılığı arasındaki ilişkideki aracılık rolü ele alınmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekleyici nitelikte olup bağlanma kaygısının sosyal ağ bağımlılığını olumlu yönde yordadığını ve duygu düzenlemenin bu ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarına göre ergenlerin duygu düzenlemeleri arttıkça sosyal medya bağımlılığının güvenli bağlanmayı yordayıcılığı da artmaktadır. Duygu düzenleme ve güvenli bağlanma ilişkisini ele alan çalışmalar incelendiğinde; ergenlerin güvenli

bağlanma değişkeninden aldıkları puanlar yükseldikçe duygu düzenleme güçlükleri düzeylerinin azaldığı (Mubarique, 2016) ve güvenli bağlanan bireylerin güvensiz bağlananlara kıyasla bilişsel duygu düzenleme stratejilerinden uyumlu olanları daha sık kullandıkları (Besharat ve Shahidi, 2014) görülmektedir. Farklı gruplarla yürütülen araştırmalarda da güvenli bağlanma düzeyi ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Şahin, 2015; Tulpar, Aktan ve Yardımcı, 2020; Yüksel, 2014) vurgulanmaktadır. Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığı ile güvenli bağlanma arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin düzenleyici bir rolünün olması alanyazında belirtilen güvenli bağlanma ile duygu düzenleme becerileri arasındaki anlamlı ilişkiyi destekleyici niteliktedir.

Bu araştırmada, ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılık durumları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ergenlerin sosyal medya bağımlılık durumları ile güvenli bağlanma stili arasında düşük düzeyde ve negatif yönde, kaçınan bağlanma stili arasında çok düşük düzeyde ve pozitif yönde ve kaygılı-kararsız bağlanma stili arasında ise düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılığı değişkenlerinin birlikte ele alındığı çalışmalar incelendiğinde, kaygılı ve kararsız bağlanma stilleri ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu (Shafiee, Ashouri ve Dehghani, 2020) bulgusuna erişildiği görülmektedir. Güvenli bağlanan bireylerin, zorlayıcı durumlarda daha kararlı, kendinden emin ve başkalarıyla etkileşime girerken güven duygusuna sahip oldukları belirtilmektedir (Bowlby, 1969). Bu özelliklerinin sosyal medya bağımlılığına karşı koruyucu olduğu söylenebilir. Bu çerçevede kaçınan bağlanma stiline sahip bireylerin kendileri ve diğerleri ile ilgili algılarının negatif olması sebebiyle yüz yüze iletişimden kaçındıkları, bundan dolayı sosyal medya bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olabileceği belirtilmektedir (Demircioğlu ve Göncü-Köse, 2021). Kişilerin bu özellikleri kaygılı bağlanma ile sosyal medya bağımlılık düzeyi arasındaki pozitif ilişkiyi açıklayıcı nitelikte görülebilir.

Bu araştırma sonuçları sosyal medya bağımlılığı ile kaçınan bağlanma ve kaygılı-kararsız bağlanma türleri arasındaki ilişkide duygu düzenleme yöntemlerinin düzenleyici bir role sahip olmadığını ortaya koymuştur. Alanyazında benzer çalışmaların bulguları incelendiğinde güvensiz bağlanma stiline sahip olanların güvenli bağlananlara kıyasla daha fazla duygu düzenleme güçlüğü yaşadıkları, kişilerarası ilişkilerde ketleyici ilişki tarzını kullandıkları ve daha kaygılı oldukları görülmektedir (Sarıbal, 2017). Duygu düzenleme bağlamında güvenli bağlanma stiline sahip bireyler ile diğerleri kıyaslandığında güvenli bağlanan bireylerin, istenmeyen duyguları ortaya çıkarabilecek içsel veya dışsal uyarıcılarla karşılaştıklarında sorun çözme, planlama ve yeniden değerlendirme becerileri gösterdikleri, olumsuzlukları ise daha az zarar verici bir bakış açısı ile değerlendirdikleri (Mikulincer ve Shaver, 2007) ve duygusal düzenleme stratejilerini, stresi azaltıp pozitif duyguları ön plana çıkaracak şekilde kullandıkları belirlenmiştir (Fuendeling, 1998). Bu bağlamda güvenli bağlanan bireylerin olumlu duygu düzenleme özelliklerine sahip olmaları, sosyal medya bağımlılığının güvenli

bağlanmayı yordayıcılığını arttırmış olabilir. Alanyazında duygu düzenleme güçlüğünün olumsuz duygulardan kaçış yöntemi olarak bağımlılık davranışına ittiği belirtilmektedir (Budak, 2017). Tüm bu bilgilerden hareketle bu araştırma bulguları ile benzer şekilde alanyazındaki araştırma sonuçlarının da sosyal medya bağımlılığı ve güvenli bağlanma stili arasındaki ilişkide duygu düzenlemenin önemini ve etkisini vurguladığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal medya bağımlılığı ile güvenli, kaçınan ve kaygılı-kararsız bağlanma stilleri arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici bir role sahip olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide doğrudan cinsiyet değişkeninin düzenleyici rolünün araştırıldığı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle cinsiyete göre bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkileri ele alan çalışmalar incelenmiştir. Cinsiyete göre bağlanma stillerini ele alan çeşitli çalışmalarda (Çelikkaleli ve Avcı, 2016; Gezer, 2001; Karakuş, 2012) cinsiyete göre bağlanma türünün anlamlı olarak farklılaşmadığı belirtilmektedir. Bu bulgudan farklı olarak Erözkan (2004) ve Yılmaz'ın (2007) araştırmalarında erkeklerin daha fazla güvenli bağlanma ilişkisi geliştirdiği belirlenmiştir. Bu araştırma ile kızların güvenli bağlanma ortalamalarının, erkeklerin güvenli bağlanma ortalamalarından yüksek olduğu ve kızların kaygılı-kararsız bağlanma ortalamalarının erkeklerin kaygılı-kararsız bağlanma ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gündaş'ın (2013) araştırmasında lise öğrencilerinin güvenli ve korkulu bağlanma stillerine göre karşılaştırılmasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmış olması bu araştırmanın bulgularını destekleyici nitelikte kabul edilebilir. Sonuç olarak, her ne kadar bu çalışmada cinsiyete göre bağlanma stillerinde farklılıklar görülse de alanyazında bağlanma stillerinin cinsiyete göre farklılaştığına dair tutarlılık bulunmadığı söylenebilir. Benzer şekilde cinsiyete göre sosyal medya bağımlılığını araştıran çalışmalar incelendiğinde kızların sosyal medya bağımlısı olma durumlarının erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde farklılaştığı belirtilmektedir (İlğaz, 2018; Silkü-Bilgili, 2018; Şahin ve Öztoprak, 2019). Bu bulgulardan farklı olarak ergenlerde sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğini belirten çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Bilginer, 2020; M. Yorulmaz ve Yorulmaz, 2020). Alanyazında kız öğrencilerin erkeklerden daha çok sosyal medya bağımlısı oldukları bulgusuna erişen araştırmalar sayıca daha fazla olsa da ergenlerde sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda cinsiyet ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkide olduğu gibi cinsiyet ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide de alanyazında tutarlılığın olmadığı görülmektedir. Bu nedenlerle bu çalışmada ergenlerde bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü görülmemiş olabilir.

Yaş değişkeni için yapılan düzenleyici analize göre, sosyal medya bağımlılığı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkide yaşı düzenleyici bir role sahip olmadığı saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmadaki gibi bağlanma stilleri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkide yaş değişkeninin düzenleyici rolünün incelendiği, yöntem olarak benzer başka çalışmalara ulaşılamamıştır. Fakat sosyal medya bağımlılığı ile yaş arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıdaki korelasyonel çalışmalar incelendiğinde ergenlerde sosyal medya bağımlılığının yaşa göre anlamlı olarak farklılık göstermediğini belirten araştırmalara ulaşılmıştır (Alican ve Saban, 2013; Bayrakçı, 2021; Bilginer, 2020; Güney ve Taştepe, 2020). Yaş ile benzer şekilde, Deniz ve Gürültü (2018) liseli ergenlerde sosyal medya bağımlılığının sınıf düzeyine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda yaş değişkeninin ergenlerde sosyal medya bağımlılığını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında lise türü değişkenine ilişkin yapılan düzenleyici analize göre, sosyal medya bağımlılığı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkide devam edilen lise türünün düzenleyici bir role sahip olmadığı görülmüştür. Sosyal medya bağımlılığı ile lise türü arasındaki ilişkileri araştıran çeşitli çalışmalar (Bayrakçı, 2021; Bolat ve Korkmaz, 2021; Doğrusever, 2021; Göksu, 2019; Uysal-Atabay, 2020) incelendiğinde bulgular ergenlerde sosyal medya bağımlılığının lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği yönündedir.

Bu araştırma kapsamında ebeveyn tutumu değişkenine ilişkin yapılan düzenleyici analize göre, sosyal medya bağımlılığı ile güvenli, kaçınan ve kaygılı-kararsız bağlanma stilleri arasındaki ilişkide ebeveyn tutumunun düzenleyici bir role sahip olmadığı görülmüştür. Ergeni sosyal medya bağımlılığına yönelten en önemli kaynağın aile içindeki genel stres durumu olduğu belirtilmektedir (Bilgin, Şahin ve Togay, 2020). Bu doğrultuda genel olarak aile ile yaşanan çatışmalar ve ailedeki genel stres durumunun öğrencileri sosyal medyada daha fazla zaman geçirmeye ittiği ve bu durumun sosyal medya bağımlılığı problemini beraberinde getirdiği söylenebilir. Sonuç olarak alanyazında algılanan ebeveyn tutumu ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiye dair farklı bulgular olduğu görülmektedir. Büyükşahin-Çevik ve Çelikkaleli (2010) anne baba tutumu ilgisiz olan ergenlerin bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Taş (2018) ise otoriter anne baba tutumuna sahip ailelerin çocuklarının internet bağımlılık düzeylerini daha yüksek olarak belirlemiştir. Bu nedenle algılanan ebeveyn tutumu güvenli bağlanma için anlamlı bir yordayıcı olsa da sosyal medya bağımlılığı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol göstermemiş olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonuçlarına göre ergenlerin %29,9'unun sosyal medya bağımlısı olduğu görülmüştür. Katılımcıların daha çok güvenli ve daha az olarak da kaçınan bağlanma stiline ve daha çok içsel işlevsel ve en az olarak da dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeye sahip oldukları tespit

edilmiştir. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ile güvenli bağlanma stili arasında düşük düzeyde negatif yönde, kaçınan bağlanma stili arasında çok düşük düzeyde pozitif yönde, kaygılı-kararsız bağlanma stili arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Değişkenlerinin düzenleyicilik rolleri incelendiğinde ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile güvenli bağlanma stilleri arasında duygu düzenlemenin düzenleyici bir role sahip olduğu ancak diğer değişkenlerin ise düzenleyici rollerinin olmadığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırma sadece lise öğrencileri ile yürütüldüğünden katılımcıların yaş aralığı/farkı düşüktür. Benzer yöntemle yürütülecek çalışmalarda, yaşın düzenleyici rolünün daha görünür olabilmesi için daha geniş yaş gruplarının dahil edildiği araştırmalar planlanabilir.

Ergenlerde sosyal medya bağımlılığın önlenmesine ilişkin öğrencilere yönelik önleyici rehberlik çalışmaları uygulanabilir. Sosyal medya bağımlılığının yaratacağı sorunlar ve olumsuz etkileri ile ilgili okullarda bilgilendirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin bağımlılık riskini azaltacak tedbirler alınması, ders içeriklerinde ve bilgilendirme çalışmalarında dijital okuryazarlık, teknolojinin doğru kullanımı gibi konulara yer verilebilir.

Araştırma bulgularına göre sosyal medya bağımlılığı en fazla baskıcı-otoriter tutum sergileyen ailelerin çocuklarında görülürken, demokratik tutum sergileyen ailelerin çocuklarında sosyal medya bağımlılığına daha az rastlanmaktadır. Bu kapsamda okullarda velilere yönelik olarak; sosyal medya bağımlılığının önlenmesinde ailelere düşen roller, ergenlik döneminde iletişim ve ebeveynlerin tutum ve yaklaşımının nasıl olması gerektiğine yönelik, seminerler ve aile eğitimleri yürütülebilir.

Kaynaklar

- Akdağ, M., Yılmaz, B. Ş., Özhan, U. & Şan, İ. (2014). Investigation of university students' internet addiction in terms of several variables (Inonu University sample). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 77-95.
- Alican, C. & Saban, A. (2013). Ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Ürgüp örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 1-14.
- Aykut, S. & Soner, S. (2020). Kovid-19 pandemisi ve travma sonrası stres bozukluğu temelinde sosyal hizmetin önemi. *Toplumsal Politika Dergisi*, 1(1), 56-66.
- Balcı, E., Durmuş, H. & Sezer, L. (2021). Corona günlerinde uzaktan eğitim bağımlılık gelişiminde bir risk oluşturur mu? *Bağımlılık Dergisi*, 22(1), 100-102.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Başgün, N. (2020). *Ergen öğrencilerde internet bağımlılığı, ebeveynlik ve bağlanma tarzları ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayrakçı, Ç. (2021). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının affetme ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Besharat, M. A. & Shahidi, V. (2014). Mediating role of cognitive emotion regulation strategies on the relationship between attachment styles and alexithymia. *Europe's Journal of Psychology*, 10(2), 352-362.
- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247. <https://doi.org/10.23834/isrjournal.452045>
- Bilgin, M., Şahin, İ. & Togay, A. (2020). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve anne-baba ergen ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 263-281.
- Bilginer, A. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mardin ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bolat, D. & Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 253-268.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment* (1. c.). New York: Basic Books.
- Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L. C., Santos, A. & Gaspar de Matos, M. (2020). "Hey, we also have something to say": A qualitative study of Portuguese adolescents' and young people's experiences under Covid-19. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 2740-2752.
- Budak, C. F. (2017). *İnternet bağımlılığının yordayıcıları olarak sosyotropi-otonomi kişilik özellikleri ve duygu düzenleme güçlüğü*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyükgebiz-Koca, E. & Tunca, M. Z. (2020). İnternet ve sosyal medya bağımlılığının öğrenciler üzerindeki etkilerine dair bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 4(1), 77-103.
- Büyükşahin-Çevik, G. & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağıllığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne-baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240.
- Can, S. Y. (2020). *Adölesanlarda sosyal medya kullanımının depresyon ve yalnızlığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*, 287, 112934.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative*. Boston: Pearson.
- Çelikkaleli, Ö. & Avcı, R. (2016). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerine göre bağlanma biçimlerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 4(7), 103-125.
- Çiftçi, A. (2021). *İnternet oyun bağımlılığının bağlanma stilleri, metakognisyonlar ve çocukluk çağı olumsuz yaşantıları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çolak, Ç. H. (2020). *Lise öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve duygu düzenleme becerilerinin kişilik özelliklerine ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demircioğlu, Z. I. & Göncü-Köse, A. (2021). Effects of attachment styles, dark triad, rejection sensitivity, and relationship satisfaction on social media addiction: A mediated model. *Current Psychology*, 40(1), 414-428.
- Deniz, L. & Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 355-367.
- Doğrusever, C. (2021). Ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 23-42.
- Duy, B. & Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Erkan-Tekneci, E. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, bağlanma stilleri ve kişilik özellikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erzen, E. (2016). Üç boyutlu bağlanma stilleri ölçeği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1-21.
- Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 155-175.
- Ferrara, P., Franceschini, G., Corsello, G., Mestrovic, J., Giardino, I., Vural, M., ... & Pettoello-Mantovani, M. (2021). The dark side of the web—a risk for children and adolescents challenged by isolation during the novel coronavirus 2019 pandemic. *The Journal of Pediatrics*, 228, 324-325.
- Fuendeling, J. M. (1998). Affect regulation as a stylistic process within adult attachment. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(3), 291-322.
- Gezer, Z. Ü. (2001). *The relationship between attachment styles of adolescents and their family environments*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Göksu, H. (2019). *Ergenlerin sosyal medya bağımlılığının akademik başarılarıyla ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Görür, B. (2019). *Ergenlerin bağlanma stilleri ve sosyal kaygıları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güleryüz, S., Esentaş, M., Yıldız, K. & Güzel, P. (2020). Sosyal izolasyon sürecindeki bireylerin serbest zaman değerlendirme biçimleri: Sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *FOCUSS Spor Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-45.
- Gündaş, A. (2013). *Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu ve bağlanma stilleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güney, M. & Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183-190.
- Hayes, A. F. (2012). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford: New York.
- İlğaz, M. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *TUJOM*, 3(3), 238-257.
- Kaplan, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri, sosyal medya kullanım amaçları ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakuş, Ö. (2012). Ergenlerde bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 33-46.
- Layık, M. E. & Korkmaz, D. (2020). *Öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile başarı düzeyi arasındaki ilişki: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem II örneği*. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. İstanbul, Türkiye.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during Covid-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.
- Liu, C. & Ma, J. L. (2019). Adult attachment style, emotion regulation, and social networking sites addiction. *Frontiers in Psychology*, 10, 2352.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics and change*. The Guilford: New York.
- Moral, R. & Kumcağız, H. (2019). Ergenlerdeki internet bağımlılığı: Anne, baba ve akran ilişkileri açısından bir değerlendirme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 335-346.

- Mubarique, M. (2016). *Ergenlerin anne ve babalarına güvenli bağlanmaları ile olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkide duygu düzenleme ve empatinin aracılık rolünün incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pamir-Arıkoglu, A. A. (2003). *Attachment styles and social-emotional adjustment in Turkish college students*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Phillips, K. F. V. & Power, M. J. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotions questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145–156.
- Sarıbal, İ. (2017). *Kişilerarası ilişkilerin, duygu düzenleme güçlüğüünün ve kaygının bağlanma stilleri ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Savcı, M. & Aysan, F. (2016). Bağlanma stilleri, akran ilişkileri ve duyguların internet bağımlılığını yordamadaki katkıları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3, 401–432.
- Shafiee, M., Ashouri, A. & Dehghani, M. (2020). The relationship between attachment style and social network addiction with the mediating role of personality traits. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 9(4), e101501.
- Sıgırlı, H. (2017). *Lise öğrencilerinde internet bağımlılığı ile bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Silkü-Bilgili, H. A. (2018). Sosyal medya kullanımı ile sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Ege Üniversitesi örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 351-369.
- Sümer, N., Oruçular, Y. & Çapar, T. (2015). Bağlanma ve bağımlılık: Kuramsal çerçeve ve derleme çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, 16(4), 192-209.
- Şahin, F. Y. & Öztoprak, Ö. (2019). Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin benlik saygısına göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*[Özel Sayı], 363-377.
- Şahin, G. (2015). *Okul öncesi çocukların yürütücü işlevlerinin ve duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve EXCEL uygulamalı temel istatistik-1*. Ankara: Pegem.
- Tanrıverdi, H. & Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(18), 775-822.
- Taş, İ. (2017). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği kısa formunun (SMBÖ-KF) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Online Journal of Technology Addiction and Cyber Bullying*, 4(1), 27-40.

- Taş, İ. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 31-41.
- Tulpar, L., Aktan, Z. & Yardımcı, E. (2020). 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 57-73.
- Uysal-Atabay, E. (2020). *Lise öğrencilerinin yaşam memnuniyeti yeme bozukluğu ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Van den Eijnden, R. J. J. M., Lemmens, J. S. & Valkenburg, P. M. (2016). The Social Media Disorder Scale. *Computers in Human Behavior*, 61(2016), 478-487.
- Yektaş, Ç. (2020). Ergenlerde pandeminin ruhsal etkileri. *Türkiye Klinikleri Dergisi*(1), 13-18.
- Yılmaz, B. (2007). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, B. (2020). *E-spor oyuncularının algıladıkları sosyal destek, aile iklimi ve yetişkin bağlanma stillerinin oyun bağımlılığı üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yorulmaz, M. & Yorulmaz, S. (2020). Lise öğrencilerinin sosyal ağ sitelerini kullanma sürelerinin akademik başarılarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 27-39.
- Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negatif duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütünleyici model arayışı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The developments in the field of information, technology, and informatics, which started in the last quarter of the 20th century, have gained momentum. Today, the use of digital technologies has become widespread in many fields such as education and communication. Developments have significantly affected the daily lives of individuals and societies as well as their family and business lives. In addition, the implementation of social distance rules and curfews with the declaration of the Covid-19 pandemic by the World Health Organization (WHO) has made it necessary for people to apply online sources to meet many of their needs. Due to the implementation of curfews for those under the age of eighteen and the continuing education remotely during the pandemic period, adolescents have faced various mental problems such as depression and anxiety disorders, post-traumatic stress disorder, and eating disorders during the pandemic period (Aykut and Soner, 2020; Yektaş, 2020). In addition, when the literature is examined, it is seen that adolescents' problematic internet use (Ferrara et al., 2021), smart phone use (Cao et al., 2020), intensive internet use (Lee, 2020) and the time spent in front of the screen are prolonged (Branquinho) during the pandemic process (Kelly, Arevalo, Santos, and Matos,

2020). Based on these findings, it is thought that addiction may have increased in adolescents due to the increase in the use of technological communication tools especially during the social isolation process (Balci, Durmuş, and Sezer, 2021; Güleriyüz, Esentaş, Yıldız, and Güzel, 2020). In this context, it can be said that social media addiction in adolescents is a current problem.

When examining the social media addiction and related variables in the literature, the relationship between attachment and addiction draws attention. Attachment Theory aims to explain the effect of the emotional relationship between the child and the caregiver (Mikulincer and Shaver, 2007). It has been found that attachment styles in adolescents are associated with social media addiction (Erkan-Tekneci, 2020; Kaplan, 2019). At this point, the relationship between social media addiction and attachment requires attention and the need to investigate the subject in detail has emerged.

When the theoretical relationship between attachment and addiction was examined, it was determined that dysfunctional emotion regulation strategies were the most basic moderating factor in this relationship. The role of emotion regulation in the relationship between attachment styles and social media addiction shows that secure attachment style causes the use of effective emotion regulation strategies on the basis of closeness and competence and thus assumes a protective role against addiction while insecure attachment style increases addiction tendency (Sümer, Oruçular and Çapar, 2015).

Examination of the theoretical structure of attachment styles and social media addiction shows that these two constructs are related to each other and based on the relevant literature, emotion regulation methods and various demographic variables may have moderating roles in this relationship.

In this study, the relationship between attachment styles and social media addiction in adolescents and the moderator role of emotion regulation and various variables such as gender, age, high school type and perceived parental attitude in this relationship were investigated. The study was designed with survey model. The study group consisted of a total of 586 adolescents aged between 14 and 18, 388 of which were females and 198 of which were males, who continued their education in public high schools affiliated to the Ministry of National Education in Ankara in the 2020–2021 academic year and voluntarily participated in the research. As data the collection tools, “Personal Information Form”, “Social Media Addiction Scale for Adolescents” and “Emotion Regulation Scale for Adolescents” were used. As a result of the study, it was found that adolescents had more secure attachment style and less avoidant attachment style. In addition, it was determined that adolescents had mostly internal functional emotion regulation and least external dysfunctional emotion regulation. With regards to social media addiction, it was found that 29.9% of the students were addicted to social media. The relationship between attachment styles and social media addiction in adolescents was examined with the Biserial Correlation Coefficient. As a result, it was observed that social media addiction had a weak negative correlation with Secure Attachment, a weak positive relationship with Avoidant

Attachment, and a weak positive correlation with Anxious-Insistent Attachment. The moderator role of the variables was examined by moderator analysis. According to the moderator analysis, it was determined that emotion regulation had a moderating role between social media addiction and secure attachment. It was found that gender, age, school type and perceived parental attitude variables did not have a moderating role in the relationship between attachment styles and social media addiction in adolescents.

In line with the results of the study, some suggestions were made. This study was conducted only with high school students. In studies to be carried out with a similar method, studies involving wider age groups should be included so that the moderator role of age can be more tenable to test. Awareness and counseling activities for teachers and school administrators should be conducted in order to organize school environments in a way that students can easily express their feelings. For adolescents to develop functional emotion regulation skills, various practices such as group guidance, psychoeducation programs and practices, group guidance activities can be planned. Preventive guidance studies can be applied to students regarding the prevention of social media addiction in adolescents. Subjects such as the problems and negative effects of social media addiction and the risk of addiction among students, digital literacy and correct use of technology can be included in the course contents and educational practices. According to the research findings, social media addiction is mostly seen in children of families with oppressive-authoritarian attitudes while social media addiction is less common in children from families with democratic attitudes. In this context, for parents in schools, seminars and family training programs can be conducted to prevent social media addiction by educating parents about the ideal communication in adolescence, and how parents' attitudes and approaches should be in this critical period of development.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 17.03.2021 tarih ve E.52597 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Deha (Gifted) Filminin Üstün Yetenekli Bireylerin Kariyer Gelişimleri Açısından İncelenmesi

Analyzing the Movie "Gifted" in Terms of Career Development of Gifted Individuals

Ayşenaz Ekin Duman, Nurten Karacan Özdemir

Yazar Bilgileri

Ayşenaz Ekin Duman 
Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş
Veli Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri,
aysenazduman@nevsehir.edu.tr

Nurten Karacan Özdemir 
Doç. Dr., Hacettepe
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
nurtenkaracan@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Filmler, insan yaşamını çeşitli yönlerle ele alıp dışarıya aktaran araçlardır. Çoğu insan, filmlerde kendi yaşamına ilişkin ipuçları bulabilmektedir. Bu çalışmada, üstün yetenekli bir çocuğun eğitim ve kariyer gelişim sürecini konu alan Deha (Gifted) filmi, Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı temel alınarak üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimleri bakımından incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, genetik faktörler, çevresel olaylar/koşullar, öğrenme deneyimleri, göreve yaklaşım becerileri ve genellemeler temaları elde edilmiş olup bu temalar arasında çevresel olaylar/koşullar öne çıkmıştır. Çevresel olaylar/koşullar teması altında en fazla sosyal çevredeki bireyler kategorisi gözlenmiştir. Bu doğrultuda, filmde üstün yetenekli bir çocuk olan Mary'nin kariyer gelişim sürecinde yakın çevresindeki bireylerin oldukça etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, filmde Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı ile uyumlu olarak, genetik ve çevresel etmenlerin birlikte ve etkileşimli bir biçimde kariyer gelişim sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Filmin, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerini incelemek için kullanılacak film terapi uygulamalarına destek olabileceği söylenebilir. Son olarak, bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Üstün yetenekli bireyler
Kariyer gelişimi
Krumboltz'un Sosyal Öğrenme
Kuramı
Film analizi

Keywords
Gifted individuals
Career development
Krumboltz's Social Learning
Theory
Movie analysis

Makale Geçmişi
Geliş: 25.09.2023
Kabul: 10.01.2024

ABSTRACT

Movies are tools that deal with various aspects of human life and convey them to the outside world. Most people can find clues about their own lives in movies. In this study, the movie Gifted, which is about the education and career development process of a gifted child, was analyzed in terms of the career development of gifted individuals based on Krumboltz's Social Learning Theory. Document analysis, one of the qualitative research designs, was used in the study. In the findings of the study, the themes of genetic factors, environmental events/conditions, learning experiences, task approach skills and generalizations were obtained. Among these themes, environmental events/conditions stood out. In the environmental events/conditions theme, the category of individuals in the social environment was observed the most. In this respect, it was observed that the individuals in the immediate environment of Mary, the gifted child in the movie, were very influential in her career development process. In addition, in the movie, in line with Krumboltz's Social Learning Theory, it was concluded that genetic and environmental factors affected the career development process together and interactively. It can be said that the movie can support film therapy applications that can be used to examine the career development of gifted individuals. Finally, the findings are discussed within the framework of the related literature, and various recommendations are presented.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Duman, A. E. & Karacan-Özdemir, N. (2024). Deha (Gifted) filminin üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimleri açısından incelenmesi. *TEBD*, 22(1), 267-298. <https://doi.org/10.37217/tebd.1366140>

Giriş

Üstün yetenekli bireyler, toplumların gelişmesi ve kalkınmasında ihtiyaç duyulan insan kaynaklarından biri olarak kabul edilebilir. Üstün yetenekli bireylerin mutlak sayısını belirlemek zor olsa da toplumdaki her 100 bireyden 2'sinin (%2'lik dilim) üstün yeteneklere sahip olabileceği belirtilmektedir (Leana-Taşçılar, 2020a). Üstün yeteneklilik kriterleri, sosyal koşullara, içinde bulunulan bağlama ve çevresel deneyimlere göre değiştiği için kavrama ilişkin evrensel bir tanımın yapılması mümkün görünmemektedir (Chen ve Wong, 2013; Franks ve Dolan, 1982). Dolayısıyla tipik bir üstün yeteneklilik tanımından da söz edilememektedir (Greene, 2006). Öte yandan, alanyazında üstün yetenekliliğin genel olarak herhangi bir alanda sergilenen olağanüstü ve üstün potansiyel şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Kerr ve Multon, 2015). Benzer bir biçimde, Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (2019) üstün yetenekliliği, aynı ortamın paylaşıldığı akranlardan bir ya da daha çok alanda daha üst düzeyde performans gösterme kapasitesi şeklinde açıklamaktadır. Renzulli'nin (2002) Üç Halka Modeli'nde ise üstün yetenekli birey, ortalamanın üstünde yetenek, yaratıcılık ve göreve bağlılık şeklindeki üç özelliğin kesişiminde bulunan kişi olarak ele alınmaktadır.

Üstün yetenekli bireylerin fiziksel, akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda diğer bireylerden farklı ve üstün özellikler sergiledikleri belirtilmektedir (Ogurlu, Kaya ve Hizli, 2015). Yüksek enerji düzeyi, gelişmiş empati, yaratıcılık, idealistlik, duygusal bağlılık, güçlü sosyal adalet duygusu ve ahlaki duyarlılık bu özellikler arasında değerlendirilmektedir (Greene, 2005). Üstün yetenekli bireylerin yüksek düzeyde bilgiye, yeteneğe ve sıra dışı özelliklere sahip olmaları, yaşamdaki her problemle kolayca başa çıkabileceklerine ilişkin yanlış inançları da beraberinde getirmektedir (Chen ve Wong, 2013). Ancak, normal gelişim gösteren bireyler gibi üstün yetenekli bireylerin de akademik, psikolojik, sosyal ve duygusal açılardan çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir (Pfeiffer ve Stocking, 2000). Dahası, üstün yeteneklilik kriteri olarak ele alınan özellikler de sosyal-duygusal zorluklara ve akademik başarısızlığa yol açabilmektedir (Blaas, 2014). Okula karşı isteksizlik, sosyal izolasyon, uyumsuz çalışma alışkanlıkları, öz düzenlemede güçlü, damgalanma, dışlanma, yalnızlık, stres, kaygı, depresyon ve intihar gibi durumlar üstün yetenekli bireylerin karşılaştıkları sorunlar arasında yer almaktadır (Blaas, 2014; Greene, 2006; Reis ve McCoach, 2000).

Üstün yetenekli bireylerin karşılaştıkları önemli sorunlardan biri de kariyer gelişim sürecine ilişkindir. Zekâ ve akademik yetenek açısından yaşlılarından önde olan üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinin de oldukça başarılı bir biçimde ilerleyeceği düşünülmektedir (Vock, Köller ve Nagy, 2013). Ancak, kariyer gelişim süreci diğer bireyler için olduğu gibi üstün yetenekli bireyler için de kritik bir süreç olup (Yusof, Mokhtar, Sulaiman, Syafril ve Mohtar, 2020) çeşitli zorlukları ve engelleri barındırmaktadır (Chen ve Wong, 2013). Yaşam boyu devam eden kariyer gelişimi, üstün

yetenekli bireylerin hayatlarının erken evrelerinde başlamaktadır (Smith ve Wood, 2020). Bu sebeple, üstün yetenekli bireylerin kariyer seçeneklerini yaşitlarından daha erken yıllarda düşünmeye başladıkları görülmektedir (Muratori ve Smith, 2015). Her üstün yetenekli bireyin kariyer gelişimi kendine özgü olsa da bu süreci etkileyebilecek bazı ortak faktörler ve zorluklar bulunmaktadır (Greene, 2006). En sık karşılaşılan zorluklar, çok potansiyellilik, mükemmeliyetçilik, erken ortaya çıkma/belirme, diğerlerinin beklentilerini karşılama ve cinsiyet-rol engelleri şeklinde adlandırılmaktadır (Greene, 2003; Muratori ve Smith, 2015; Seward ve Gaesser, 2018).

“Çok potansiyellilik”, bir veya daha fazla alanda yetenekli ve başarılı olma durumuna işaret etmekte olup bu durum üstün yeteneklilerin kendilerine açık pek çok kariyer seçeneğinden birini seçmede güçlük yaşamalarına yol açabilmektedir (Kerr ve Sodano, 2003). Çok potansiyelliliğin kariyer karar verme sürecindeki karmaşıklığı arttırabileceği ve etkili bir karar vermeyi zorlaştırabileceği öne sürülmektedir (Kerr ve Fisher, 1997). Hem uyumlu hem uyumsuz biçimde olabilen “mükemmeliyetçilik” ise genel olarak, bireyin beklentileri eksiksiz olarak karşılması ve hata yapmaktan kaçınması olarak tanımlanmaktadır (Greene, 2006). Uyumsuz mükemmeliyetçiliğe sahip üstün yetenekli bireylerin mükemmel kariyer seçeneğini bulmaya inandıkları, ertelemeye eğilimli oldukları, bu sebeple de kariyer gelişimlerini kısıtladıkları belirtilmektedir (Chen ve Wong, 2013; Kerr ve Sodano, 2003). Üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimine özgü diğer bir zorluk ise “erken ortaya çıkma/belirme”dir (Stewart, 1999). Gelişmiş muhakeme yeteneğine sahip olan üstün yetenekli bireylerin kariyer tercihlerini erken yaşlarda düşünmeye başladıkları bilinmektedir. Erken belirme durumunda ise çok erken yaşlardan itibaren bir kariyer seçeneğine karar verme ve sadece bu seçenek üzerinden ilerleme söz konusudur (Muratori ve Smith, 2015). Bu durum, ilgilerin ve değerlerin zamanla değişebilmesi sebebiyle kariyer gelişim sürecinde bir sorun oluşturabilmektedir (Greene, 2006). Üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerini sekteye uğratan başka bir zorluk ise “diğerlerinin beklentilerini karşılama” durumudur. Nitekim toplum, üstün yetenekli bireylerden her konuda başarılı olma ve her koşulda prestijli meslekleri tercih etme gibi gerçekçi olmayan yüksek beklentilere sahiptir (Kerr, 1981; Kerr ve Sodano, 2003; Muratori ve Smith, 2015). Bu tür beklentiler, bireylerin başarısızlık korkusu geliştirmelerine, beklentileri karşılamayacaklarını düşündükleri alanları seçmemelerine ve kariyer tercihlerini sık sık değiştirmelerine neden olabilmektedir (Leung, 1998). Tüm bunların yanında, üstün yetenekli bireylerin kariyer karar sürecinde “toplumsal cinsiyet kalıpyargıları ile karşılaştıkları” da görülmektedir. Özellikle üstün yetenekli kadınların toplumsal beklentileri karşılamak, yaşamlarındaki eş ve anne gibi rolleri dengelemek durumunda oldukları, kariyer planlama sürecinde erkeklerden daha çok kafa karışıklığı yaşadıkları ve çoğunlukla kadınsı olarak atfedilen kariyer seçeneklerini tercih ettikleri belirtilmektedir. Öte yandan, erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek düzeyde akademik hedefe sahip oldukları ve erkeksi olarak atfedilen kariyer

seçeneklerini seçtikleri vurgulanmaktadır (Boyd, Hemmings ve Braggett, 2001; Chen ve Wong, 2013; Leung, 1998).

Üstün yetenekli bireylerin kariyer seçimleri hem bireysel hem de dışsal faktörlerden etkilenmekte olup dışsal faktörler arasında ebeveynler, akranlar, danışmanlar ve öğretmenler bulunmaktadır (Nelson ve Smith, 2001). Çevredeki kişilerin üstün yetenekli bireylerin kariyer seçimlerine olumlu ve olumsuz etkilerinin olabileceği belirtilmektedir. Örneğin, öğretmenler üstün yetenekli bireylere mâkul tavsiyeler vererek kariyer seçiminde yardımcı olabilecekleri gibi (Greene, 2005), yüksek beklentiler içinde bulunarak öğrenci üzerinde baskı da oluşturabilirler (Muratori ve Smith, 2015). Bununla birlikte, kariyer seçiminin üstün yetenekli öğrenciler, aileleri ve çevreleri için oldukça stresli bir durum olabileceği belirtilmektedir (Greene, 2006). Tüm bu bilgilerden hareketle, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim süreçlerinin her zaman olumlu olarak ilerlemediği ve çeşitli zorlukları içerdiği söylenebilir. Üstün yetenekli olmak, kariyer gelişimi için bir avantaj olabilir ancak yeterli bir koşul olarak görülmemektedir (Vock vd., 2013). Normal gelişim gösteren yaşlılarından farklı özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olan üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim sürecindeki ihtiyaçları da farklılık göstermektedir (Ogurlu vd., 2015). Bu doğrultuda, üstün yetenekli bireylerin yeteneklerini, ilgilerini ve değerlerini ortaya çıkarmaya yardımcı olacak kariyer destek müdahalelerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Smith ve Wood, 2020). Ancak, ilgili alanyazında üstün yetenekli bireylerin duygusal ve sosyal gelişimlerine önem verilirken, kariyer gelişimlerine gösterilen ilginin yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Greene, 2005). Bu sebeple, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim süreçleri için özel olarak yapılandırılmış kariyer eğitimi, rehberliği ve danışmanlığı programlarının geliştirilmesi önerilmektedir (Kelly, 1992).

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de üstün yeteneklilerin kariyer gelişimi ile ilgili çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. İlgili çalışmalarda, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinin problem çözme becerileriyle ilişkili olduğu (Kontaş, Ünişen ve Sürücü, 2016), cinsiyete, sınıf ve gelir düzeyine göre farklılaştığı (Sürücü, Kontaş ve Bacanlı, 2015) belirlenmiştir. Ayrıca, algılanan sosyal destek arttıkça üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin de arttığı (Bozgeyikli, Doğan ve Işıklar, 2010) ve üstün yeteneklilerin öz-yetkinlik açısından oldukça iyi durumda oldukları (Doğan, 2020) sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer yandan başka bir çalışmada (Murat ve Karacan-Ozdemir, 2020) üstün yetenekli öğrencilerde kariyer uyumluluğunun merak boyutunun sıkça gözlemlendiği ancak özgüven boyutunun eksik olduğu raporlanmıştır. Buradan yola çıkarak, yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği ve Türkiye’de üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerini konu alan daha fazla araştırmaya ve uygulamaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerini destekleyebilecek uygulamalardan biri de film terapidir. Filmlerde, üstün yetenekli bireylerin kendilerine özgü özellikleri, inançları ve tutumları ele

alınmaktadır. Bu sebeple, filmlerin üstün yetenekli bireylerin kendilerini daha olumlu olarak değerlendirmelerinde ve mevcut sorunların çözümünde ilham verici olduğu vurgulanmaktadır (Hébert ve Neumeister, 2001). Uluslararası alanyazında, üstün yetenekli bireyleri konu alan filmlerin incelendiği araştırmalara (ör. Frank ve McBee, 2003; Hébert ve Neumeister, 2002) rastlanmakta olup, bu araştırmalarda filmlerin üstün yetenekli bireylerin kimlik gelişimleri ile sosyal-duygusal gelişimlerini açıkça ortaya koyduğu belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda (ör. Hébert ve Hammond, 2006; Hébert ve Neumeister, 2001; Nugent ve Shaunessy, 2003) ise üstün yeteneklilerle ilgilenen eğitimcilerin ve danışmanların filmleri uygulamalarında kullanabilecekleri belirtilmiştir. Benzer bir biçimde, Türkiye’de de üstün yeteneklilerin genel özellikleri ve eğitim yaşantılarının filmler aracılığıyla incelendiği araştırmaların (ör. Afat, Kadioğlu-Ateş ve Orhan-Karsak, 2020; Şentürk, 2018; Topal ve Tortop, 2016) olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, filmler yoluyla üstün yeteneklilerin özelliklerine, ihtiyaçlarına ve eğitim yaşantılarına dair sosyal farkındalık kazandırılabilceği vurgulanmıştır. Ayrıca, filmlerin öğretmen eğitimindeki ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarındaki önemine de değinilmiştir. Öte yandan hem ulusal hem de uluslararası alanyazında filmlerin üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimleri özelinde ele alındığı sınırlı sayıda araştırmaya (ör. Hébert ve Hammond, 2006; Hébert ve Neumeister, 2001; Karacan-Özdemir, 2018) ulaşılmaktadır. Bu çalışmalarda, kariyer değişikliği, kariyer kararı sürecinde rol model/sosyal çevre desteği ve kariyer seçiminde yüksek beklentilerin ele alındığı filmler incelenmiş olup filmlerin üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerini açıkça yansıttığı vurgulanmıştır. Alanyazında, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinde pek çok güçlükle karşılaştıkları (Chen ve Wong, 2013), film terapinin ise bu sorunların ele alınmasında etkili olduğu (Jeon, 1992) vurgulanmaktadır. Bu sebeple, filmleri üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimleri açısından incelemenin geliştirilebilecek uygulamalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinin, ihtiyaçlarının ve kariyer gelişimlerinde yaşadıkları zorlukların değerlendirilmesinde kullanılabilecek belirli kariyer kuramları bulunmaktadır. Örneğin gelişimsel yaklaşımlar (ör. Super’ın ve Gottfredson’un Kariyer Gelişimi Yaklaşımları) üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim süreçlerinde yaşadıkları karar verme güçlükleri açısından bir kuramsal temel sağlarken; yapılandırmacı yaklaşımlar (ör. Savickas’ın Kariyer Yapılandırma Kuramı) üstün yetenekli bireylerin kariyer uyumluluklarını yükseltmede etkili olabilir. Ek olarak, Gottfredson’un Kariyer Gelişim Modeli, üstün yetenekli bireylerin eğitim ve kariyer tercihlerinin cinsiyet açısından ele alınmasında da faydalı bir çerçeve sağlayabilir. Bununla beraber, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramları üstün yetenekli bireylerin sahip oldukları kariyer destekleri ve engellerinin incelenmesi ile öz-yetkinliklerinin güçlendirilmesinde yararlı olabilir (Murat ve Karacan-Ozdemir, 2020). Üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinin ele alınmasında yararlanabilecek başka bir

kuram da Sosyal Öğrenme Kuramıdır (ör. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı, Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı). İlgili kuramda, bireylerin pek çok kariyer seçeneğinden birini tercih etmelerinde öğrenme deneyimlerinin ve çevresel yaşantıların önemi vurgulanmaktadır (Krumboltz, 2009). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada üstün yetenekli bir çocuğun kariyer gelişim sürecini ve öğrenme yaşantılarını konu alan Deha filmi, kariyer kuramlarından Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Teorisi temelinde incelenmiştir.

Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı, kariyer seçiminde genetik donanım ve özel yeteneklerin, çevresel olaylar ve koşulların, öğrenme deneyimlerinin ve göreve yaklaşım becerilerinin birlikte etkileşimi üzerinde durmaktadır. Genetik faktörler, kalıcı ve üzerinde değişiklik yapılamayan özellikler olarak ele alınmakta olup ırk, etnik köken, cinsiyet ve çeşitli fiziksel özellikleri barındırmaktadır. Ayrıca, genetik etmenler arasında zekâ, müzik, sanat ve güçlü kas koordinasyonu gibi üstün yetenekler de bulunmaktadır. Kuramda, genetik faktörlerin bireyin kariyer seçimini güçlendirebileceği ya da sınırlandırabileceği belirtilmektedir (Krumboltz, 2009). Bireylerin kariyer seçimlerini etkileyen diğer bir faktör planlanmış ya da planlanmamış çevresel koşullar ve olaylardır. Bunlar, yaşanan toplumdaki eğitim ve kariyer seçeneklerinin sayısı ve niteliği, sosyal politikalar ve prosedürler, mesleklerin maddi ve manevi getirileri, kanunlar, fiziksel olaylar (ör. depresyon, kuraklık), doğal kaynakların varlığı ve talebi, teknolojik yenilikler, sosyal sistemdeki değişimler (ör. yeni bir sistemin kurulması), ailenin geçmiş deneyimleri ve olanakları, mevcut eğitim sistemi (ör. eğitim politikaları, öğretmenlerin niteliği vb.), toplumun ve yakın çevrenin etkileri (ör. mevcut kültür, komşular, arkadaşlar vb.) şeklinde gruplandırılmaktadır (Krumboltz ve Levin, 2010).

Öğrenme deneyimleri ise araçsal ve çağrışımsal olarak ikiye ayrılmaktadır. Araçsal öğrenme deneyimleri, önceki yaşantılardan elde edilen ödüller, pekiştirmeler ve cezalar sonucu edinilen kararları (ör. futbol oynarken çevresi tarafından desteklenen birinin futbola devam etmesi) belirtmektedir. Öte yandan, çağrışımsal öğrenme deneyimleri, genel olarak gözlem yoluyla öğrenme ve karara varmayı kapsamaktadır. Mesleklerin medyada nasıl sunulduklarını gözlemlemek, çevredeki bireylerin belirli meslekler hakkındaki görüşlerine ve yaşantılarına tanık olmak ve böylece belirli kariyer seçenekleri hakkında fikir edinmek çağrışımsal öğrenmeye örnek olarak verilmektedir (Krumboltz, 2009). Tüm bu genetik, çevresel etmenlerin ve öğrenme deneyimlerinin sonucunda ise birey, göreve yaklaşım becerilerini kazanmaktadır. Göreve yaklaşım becerileri, belirli bir göreve nasıl yaklaşılabileceğini açıklamakta olup çeşitli sorun çözme stillerini, çalışma alışkanlıklarını, duygusal ve bilişsel tepkileri vb. kapsamaktadır. Örneğin, bir sınava nasıl çalışılacağı genetik etmenlerden, çevresel olaylardan ya da öğrenme yaşantılarından etkilenebilmektedir. Ayrıca, birey tüm bunların sonucunda kendine (ör. ilgilerine, yeteneklerine ve değerlerine) ve dünyaya (ör. mesleklere) ilişkin genellemeler de yapabilmektedir (Krumboltz ve Levin, 2010). Chen ve Wong (2013) üstün yeteneklilerin,

kendilerine ilişkin yüksek beklentileri içeren çok fazla öğrenme deneyimine sahip olduklarını; bu durumun kariyer kararında pek çok göreve yaklaşım becerisini/genellemeyi oluşturabileceğini belirtmektedir. Bu sebeple, Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Teorisinin üstün yetenekli bireylere uyarlanabileceği vurgulanmaktadır.

Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı, genetik ve çevresel faktörler, öğrenme deneyimleri, göreve yaklaşım becerileri ve genellemeler gibi etmenler açısından üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinin incelenmesinde, anlaşılmasında ve desteklenmesinde önemli bir temel sunmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim özelliklerinin, ihtiyaçlarının ve güçlüklerinin incelenip desteklenmesinde ilgili bireylerin kariyer gelişimlerini çeşitli boyutları ile değerlendiren çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut çalışma, bilimsel temele dayanan bir kariyer kuramının farklı kavramlarını ayrı ve detaylı olarak ele alması bakımından çok boyutlu bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca, ilgili kariyer kavramlarının üstün yetenekli bireyleri konu alan bir film analizi yoluyla incelenmesi, mevcut araştırmayı özgün kılmaktadır. Nitekim filmlerin üstün yetenekli bireylerin sosyal, eğitsel ve duygusal sorunları ile kariyer ihtiyaçlarının anlaşılmasında etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, üstün yetenekli bireylerin filmler aracılığıyla mevcut durumlarını kabul etmelerinin; diğerlerinin ise üstün yeteneklilerle empati yapmalarının kolaylaştığı belirtilmektedir (Hébert ve Neumeister, 2001). Bununla birlikte, filmlerin üstün yetenekli bireyler için iyileştirici bir etkiye sahip olduğu da ifade edilmektedir (Hébert ve Sergent, 2005). Tüm bu nedenlerle, film analizine dayalı olarak yapılan bu çalışmadan elde edilecek olan bulguların üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerini destekleyici diğer benzer çalışmalar için bir temel sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, ele alınan konu hakkında yazılı bilgileri içeren kaynakların analizini kapsamaktadır. Yazılı kaynaklara ek olarak; filmler, fotoğraflar ve videolar gibi görsel kaynaklar da doküman incelemesi kapsamına alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, mevcut çalışmada Deha filmi Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı bakımından değerlendirilmiştir.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini, Deha (Gifted; Webb, 2017) filmi oluşturmaktadır. Film, Amerikan yapımı ve dram türünde olup 101 dakika sürmektedir. Filmde, 7 yaşındaki üstün yetenekli bir çocuk olan Mary'nin okula başlama sürecinde yaşananlar ve bu konuda dayısı Frank ile büyükannesi Evelyn arasında süren gerilim/çatışma ele alınmaktadır. Mary, Florida'da dayısı ile birlikte yaşamakta olup sıra dışı bir matematik yeteneğine sahiptir. Okula başlamasıyla birlikte öğretmeni, Mary'nin bu olağanüstü yeteneğini fark etmiştir. Okul idaresi, normal gelişim gösteren çocuklardan farklı

özellikler sergilemesi sebebiyle dışlanan Mary'nin üstün yetenekli öğrencilere yönelik eğitimin sunulduğu bir okulda eğitim görmesini istemektedir. Frank ise bunu reddetmekte ve Mary'nin "normal" bir biçimde eğitim görmesini savunmaktadır. Film, ilgili temalar bağlamında gelişmekte; Mary'nin eğitim ve kariyer gelişim sürecinde yaşadığı zorlukları da barındırmaktadır (Webb, 2017). Filmin demografik özelliklerine ve konusuna dair bilgileri içeren Tablo 1 aşağıda sunulmuştur. Tablo 1'de sunulan bilgiler filmin kapağından ve Wikipedia'dan (2023) alınmıştır.

Tablo 1. Deha (Gifted) Filmine İlişkin Demografik Bilgiler

Yönetmen	Marc Webb
Yapımcılar	Karen Lunder, Andy Cohen
Senarist	Tom Flynn
Oyuncular	Chris Evans, Mckenna Grace, Lindsay Duncan, Jenny Kayrak, Octavia Spencer
Asıl Dil	İngilizce
Süre	101 Dakika
Ülke	Amerika Birleşik Devletleri

Örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan yöntemlerden biri olan amaçlı örnekleme, incelenen konu hakkında zengin bilgiye sahip durumların derinlemesine incelenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Örneklem seçilirken, öncelikli olarak filmin mevcut çalışmanın konusuna uygun olma kriterine uyup uymadığı değerlendirilmiştir. Filmin, üstün yetenekli bir çocuğun eğitim ve kariyer gelişimini ele alması ve bu esnada çeşitli öğrenme yaşantılarından geçmesi nedeniyle çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülmüştür. Nitekim film, ilgili temaları barındırması sebebiyle daha önceki çalışmalarda (ör. Afat vd., 2020; Şentürk, 2018) üstün yetenekli bireylerin genel özellikleri ve eğitimleri açısından da incelenmiştir. Ayrıca, Deha filmi 2017 Phoenix Film Critics Society Awards ödülleri kapsamında çığır açan performans ve bir çocuk tarafından sergilenen en iyi performans dalında ödüllere sahiptir (Noakes, 2017). Benzer bir biçimde, NAACP Image Ödülleri kapsamında sinema filminde en iyi kadın oyuncu ödülü de almıştır (Variety Staff, 2018). Tüm bu sebeplerle, ilgili filmin üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim süreçleri bakımından zengin bilgiler sunabileceği düşünülmüştür. Bu araştırmada, veriler ilgili filmde elde edilmiş olup katılımcılardan alınmamıştır. Dolayısı ile mevcut araştırma, etik komisyon onay belgesi almayı gerektirmemektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Film Değerlendirme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Form oluşturulurken, Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramında yer alan temel kavramlar (ör. genetik faktörler, çevresel olaylar/koşullar) isimlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan forma aktarılmıştır. Ayrıca formda, "Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramının temel kavramları ile beraber, sahnenin dakika ve saniyesi ve ilgili sahnedeki içerik" şeklinde başlıklar yer

almıştır. Verilerin toplanma aşamasında, izlenen sahnelerin hangi temel kavramı yansıttığı, dakika ile saniyesi ve sahnedeki içerik/olay örgüsü ilgili kutucuğa işaretlenmiştir. Bu aşamada, film birden çok kez izlenerek forma aktarılan bilgiler yeniden kontrol edilmiştir. Veri toplama aşaması bittikten sonra verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, nitel verilerdeki temaları belirlemek, analiz etmek ve yorumlamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Braun ve Clarke, 2022). Bu doğrultuda, mevcut çalışmada Film Değerlendirme Formu'nda yer alan Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramına ilişkin temel kavramlar, temalar, kategoriler ve kodlar şeklinde ele alınmıştır. Film, ilk araştırmacı tarafından en az iki kez izlenmiş ve Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı kapsamında oluşturulan temalar, kategoriler ve kodlar açısından değerlendirilerek elde edilen bulgular ilgili forma işaretlenmiştir. Elde edilen yazılı veriler, tematik analizden geçirilerek oluşturulan tabloya (bkz. Tablo 2) eklenmiştir. Filmin analizi ilk araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, ikinci araştırmacı ise belirlenen temaların, kategorilerin ve kodların ilgili kuramsal çerçeve doğrultusunda adlandırılmasında ve analizinde destek sunmuştur. Bir diğer deyişle, ikinci araştırmacı, araştırmanın amacına uygunluk açısından kullanılması gereken analiz yönteminin belirlenmesi ve temaların daha doğru ve net biçimde ele alınması için uygun olan isimlendirmelerin kullanılması konularında katkı sunmuş, makalenin son halini alması için gerekli düzenlemelerde bulunmuştur.

Verilerin analizi gerçekleştirilirken, sahnelere ilişkin frekanslar da kaydedilmiştir. Sahnelerdeki her bir davranış, tutum, olay örgüsü ve diyaloglar incelenen kariyer kuramının kavramlarına uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Frekanslar belirlenirken her sahnede, değerlendirilen tema, kategori ve kodlara uygun olan her bir durum/gözlem/sahne sayısı frekans olarak ele alınmıştır. Örneğin, filmde Mary'nin üstün matematik yeteneğine sahip olduğuna ilişkin gözlemlerin yer aldığı toplam 19 sahneye ulaşılmış (bkz. Tablo 2) ve frekans 19 olarak belirlenmiştir. Özetle, filmin sahnelerinin hangi tema, kategori ve kod ile bağlantılı olabileceği dikkatlice ele alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik, nicel araştırmalardan farklı olarak inandırıcılık bağlamında ele alınmakta olup çalışmanın inandırıcılığına yönelik birtakım önlemler alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda, bu çalışmada inandırıcılığı sağlamak için bilimsel bir kariyer kuramı temel alınarak elde edilen bulgular, oluşturulan doküman incelemesi formuna aktarılmıştır. Örnekleme oluşturan film, birkaç kez izlenmiş ve film hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, filmin seçiminde başka bir alan uzmanından da fikir alınmıştır. Bu aşamada,

araştırmanın konusuna ve amacına uygun olarak seçilen filmler, kariyer danışmanlığı alanında çalışmalar yapan bir uzmana gönderilmiştir. Alınan geribildirimler doğrultusunda, üstün yetenekliliği daha çok kişisel ve gelişimsel özellikler açısından incelediği düşünülen filmler listeden çıkarılmıştır. Geriye kalan filmler, ilk araştırmacı tarafından yeniden izlenmiş ve Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel kavramlarını daha iyi yansıttığı düşünülen "Deha (Gifted)" filmi örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, derinlemesine olarak raporlanmış ve filmde geçen diyaloglar kullanılarak doğrudan alıntılar sunulmuştur. Elde edilen bulgular, filmin ele alındığı daha önceki çalışmaların (ör. Afat vd., 2020; Şentürk, 2018) bulguları ile karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, ilgili alanyazınla bağlantı kurularak tartışılmıştır. Tüm bunlara ek olarak, mevcut çalışmada araştırmacının rolüne de değinilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda, araştırmacının rolünün oldukça önemli olduğu ve araştırmacının sürecin her adımında bulunması gerektiği vurgulanmaktadır (Fink, 2000). Bu çalışmadaki ilk araştırmacı, lisans ve yüksek lisansını Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda tamamlamış, doktorasını ise aynı alanda sürdürmektedir. Öğrenimi süresince kariyer psikolojik danışmanlığı alanında çeşitli dersler almış, uygulamalar yürütmüş ve bu konuda bir makale yayınlamıştır. Bir dönem, üniversitesinin kariyer merkezinde ve tercih danışmanlığı günlerinde kariyer danışmanı olarak görev almıştır. Ayrıca, nitel araştırma yöntemi konusunda da çeşitli dersler almıştır. Bununla birlikte, araştırmacı nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine ilgi duymakta olup bu yöntemin kullanıldığı üç farklı yayına sahiptir. İkinci araştırmacı ise lisans, yüksek lisans ve doktorasını Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda tamamlamış olup 2016 yılından bu yana, kariyer psikolojik danışmanlığı alanında lisans ve lisansüstü dersler vermektedir. Doktora tezini ve yurtdışında gerçekleştirdiği doktora sonrası çalışmalarını kariyer psikolojik danışmanlığı alanında yürüten ikinci araştırmacı, bu alanda çeşitli ulusal/uluslararası araştırmalar, uygulamalar ve projeler yürütmeye devam etmektedir.

Bulgular

Bu bölümde, Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde yapılan tematik analizden elde edilen bulgular, temalar, kategoriler ve kodlar şeklinde ele alınmış ve tablo (bkz. Tablo 2) halinde sunulmuştur. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, filmde bulunan içerikler genetik faktörler (f=19; %10,86), çevresel olaylar/koşullar (f=86; %49,14), öğrenme deneyimleri (f=44; %25,14), göreve yaklaşım becerileri (f=14; %8) ve genellemeler (f=12; %6,86) temaları altında toplanmış ve bulgular başlıklar halinde sıralanmıştır.

Tablo 2. Temalara, Kategorilere ve Kodlara Dair Frekanslar

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>f</i>
Genetik Faktörler	Üstün Yetenekler	Üstün Matematik Yeteneği	19
Toplam			19
Çevresel Olaylar/Koşullar	Sosyal Çevredeki Bireyler	Anne	15
		Dayı	12
		Büyükanne	19
		Arkadaşlar/Yaşlılar	10
		Öğretmen	5
		Diğer Bireyler (Komşu, Avukat vb.)	8
	Toplam		69
	Sosyal Koşullar	Ailenin Geçmiş Deneyimleri	7
		Ekonomik Faktörler	7
		Teknolojik Olanaklar	3
Toplam		17	
Toplam			86
Öğrenme Deneyimleri	Araçsal Öğrenme Deneyimleri	Okul Deneyimleri	11
		Diğer Bireylerle (ör. büyükanne, öğretmen, profesör)	15
		İlişkili Araçsal Deneyimler	26
	Toplam		26
	Çağrışımsal Öğrenme Deneyimleri	Diğer Bireylerle (ör. dayı, büyükanne, profesör vb.)	18
Toplam		18	
Toplam			44
Göreve Yaklaşım Becerileri	Problem Çözme Becerileri	Sosyal Problem Çözme Becerileri	3
	Bilişsel Yapılar	Okula İlişkin Tutum	5
	Ders Çalışma Becerileri/Alışkanlıkları	Matematik Çalışma Becerileri/Alışkanlıkları	6
	Toplam		14
Genellemeler	Kendine İlişkin Genellemeler	Farklı Olmaya İlişkin Genellemeler	3
		Üstün Yetenekliliğe İlişkin Genellemeler	1
	Toplam		4
	Çevreye İlişkin Genellemeler	Okula ve Akranlara İlişkin Genellemeler	4
		Diğer Bireylere İlişkin Genellemeler	4
Toplam		8	
Toplam			12
Genel Toplam			175

Genetik Faktörler

Filmin çeşitli sahnelerinde, Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramındaki genetik faktörler (f=19; %10,86) teması altında, aynı kuramda yer alan ve genetik olarak aktarılabilen üstün yetenekler (f=19; %10,86) şeklinde bir kategori elde edilmiştir. Buradan hareketle, filmde üstün yetenekliliğin genetik olarak aktarıldığına ilişkin içerikleri kapsayan sahnelerin bulunduğu söylenebilir.

Üstün Yetenekler

Bu kategori altında, üstün matematik yeteneği (f=19) şeklinde bir kod gözlemlenmiştir. Nitekim filmin başrolü olan Mary'nin "üstün yetenekli" bir çocuk olduğu ve matematik dehası olarak görüldüğü filmin başından sonuna kadar vurgulanmaktadır.

Üstün Matematik Yeteneği: Filmin bir sahnesinde öğretmeni Mary için dayısına “Bence kızınız Mary bir deha olabilir. Bugün matematik dersinde bazı çok ama çok zor soruları çözdü. Gerçekten çok zor sorular sordum, bunlar 7 yaşındaki bir çocuğun çözebileceği sorular değildi.” (Film, 8. Dk.) demiştir. Öte yandan, filmin pek çok sahnesinde Mary’nin annesinin de bir matematik dehası şeklinde adlandırıldığı (ör. Film, 15. Dk.) ve geçmişte yedi büyük milenyum problemlerinden birini kanıtladığı (ör. Film, 90. Dk.) vurgulanmıştır. Ayrıca, çeşitli sahnelerde Mary’nin annesi için kurulan “Diana, sıradan bir insan değildi, olağanüstüydü.”, “Onun yetenekleri milyarda birdi.” ve “O, dünyadaki en parlak beyinlerden biriydi.” (Film, 66. Dk.) cümleleri de bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Dahası, filmin başka bir sahnesinde Mary’nin büyükannesinin de bir matematik araştırmacısı olduğu (Film, 44. Dk.) belirtilmiştir.

Çevresel Olaylar/Koşullar

Çevresel olaylar/koşullar teması altında, sosyal çevredeki bireyler (f=69, %39,43) ve sosyal koşullar (f=17; %9,71) şeklinde iki kategori elde edilmiştir.

Sosyal Çevredeki Bireyler

Bu kategori altında, anne (f=15), dayı (f=12), büyükanne (f=19), arkadaşlar/yaşlılar (f=10), öğretmen (f=5) ve diğer (f=8) şeklinde kodlar belirlenmiştir.

Anne: Bir önceki kategoride de belirtildiği üzere, Mary’nin annesi üstün bir matematik yeteneğine sahip olup, Mary’nin bu yeteneğe sahip olmasında ve matematik eğitimine yönelik bir kariyer tercih etmesinde hem genetik hem de dolaylı olarak etkili olmuş olabilir. Filmin bir sahnesinde, büyükannesiyle annesinin kanıtlamaya çalıştığı problem üzerinde konuşan Mary, kanıtlanan milenyum problemlerini çözen kişilerin fotoğraflarını göstererek, “Belki bir gün orada benim resmim olur” (Film, 47. Dk.) demiştir. Mary’nin, annesinin matematik çözerken çekilen fotoğraflarını gördüğünde hayran kalması ve etkilenmesi de (Film, 43. Dk.) bu duruma örnek gösterilebilir.

Dayı: Mary’nin kariyer gelişim sürecini etkileyen bireylerden biri de dayısıdır. Mary dayısının isteği üzerine, ilk olarak normal gelişim gösteren yaşlılarıyla aynı sınıfta eğitim gördüğü bir okula başlamıştır. Ancak, üstün yetenekleri sebebiyle derslerde sıkılmış ve okula uyum sağlayamamıştır. Çevredeki diğer bireyler Mary’nin bu okula gitmemesi gerektiğini belirtse de dayısı, Mary için “Dünyaya açılmalı, yaşıtı tek bir arkadaşı, sosyal becerileri yok. Nasıl çocuk olunacağını bile bilmiyor.” (Film, 3. Dk.), “Bu kızın ihtiyacı olan son şey farklılığının yüzüne vurulması. İnanın bana o da farkında. O yüzden bence Mary yaşlıları gibi bu okula gitmeli.” (Film, 21. Dk.) demiştir. Filmin başka bir sahnesinde, dayının üstün yetenekli çocuklara eğitim veren bir okulun bursunu reddettiği (Film, 22. Dk.) dikkat çekmektedir. Ancak bir süre sonra hem dayısı hem de çevredeki diğer bireyler, Mary’nin üstün yetenekliler için özel matematik eğitimlerinin verildiği, dünyaca tanınmış bir okula gitmesine karar

vermiştir. Filmin son sahnelerinde, dayısının ilgili okula sıcak baktığı ve Mary'nin bu okulda eğitim görmesini onayladığı (Film, 95. Dk.) görülmektedir.

Büyükanne: Mary'nin kariyer gelişiminde etkili olabilecek bir diğer kişinin Mary'nin büyükannesi olduğu düşünülmektedir. Filmin çoğu sahnesinde büyükannenin matematiğe ve üstün yetenekliliğe olan ilgisi belirgin bir biçimde gözlenmektedir. Belirtildiği üzere, büyükannenin de geçmişte bir matematik araştırmacısı olması, genetik bir aktarımın varlığını ifade edebilir. Öte yandan, filmin çoğunda büyükannenin Mary'yi üstün yeteneklilere yönelik eğitimin verildiği bir okula göndermek istediği ve bu sebeple dayısı Frank ile çatıştığı (ör. Film, 28 Dk.), Mary'nin üstün matematik yeteneğini desteklemek için ona kitaplar, bilgisayarlar aldı (Film, 24. Dk.) ve yardımcı öğretmenler getirdiği; Mary ile birlikte matematik problemleri çözdükleri (Film, 87. Dk.) görülmektedir. Bir sahnede, büyükannenin Mary'yi matematik alanında teşvik etmek için *"Eğer gerçekten istersen, resmini oraya koydurabilirsin hayatım. Ben sana yardım ederim. Dikkat ve ciddi çalışma ister ama olur da başarırsan ismin ebediyen baki kalır."* demekte (Film, 47. Dk.) ve Mary'yi bir matematik profesörü ile tanıştırmaktadır (Film, 48. Dk.).

Arkadaşlar/Yaşlıtlar: Filmin ilk sahnelerinde, Mary'nin ilkokula başladığı ve normal gelişim gösteren yaşlıtlarının Mary'yi tuhaf bir biçimde karşıladığı görülmektedir. Mary, üstün matematik yeteneği sebebiyle yaşlıtlarının seviyesindeki problemleri kolaylıkla çözmekte, bir sahnede *"3+3 mü? Ciddi mi bu? Bunun 6 olduğunu herkes bilir. Bu nasıl bir okul ki böyle?"* (Film, 4. Dk.) demektedir. Bir sahnede, *"Okuldaki diğer çocuklar da öğretmenin sorularını cevaplıyor ama onların başları hiç derde girmiyor"* (Film, 10. Dk.), bir diğer sahnede ise arkadaşları için *"Ya beni sevmeyince?"* (Film, 12. Dk.) demiştir.

Öğretmen: Mary'nin üstün matematik yeteneğini, öğretmeni okula geldiği ilk gün fark etmiş olup dayısına bu durumdan söz etmiştir. Ayrıca, okuldaki başka bir öğretmene Mary için *"Sınıfımda çok tuhaf bir çocuk var."* (Film, 6. Dk.) demiştir. Sınıfa sınav yapacağı zamanlarda, Mary'ye ayrı ve zor soruların olduğu bir matematik sınavı hazırladığı görülmektedir. Bir sahnede Mary'ye *"Çabuk bitireceğini bildiğim için bir tane daha kâğıt getirmiştin."* (Film, 14. Dk.) demektedir. Bununla beraber, öğretmenin Mary'nin üstün matematik yeteneğini olumlu karşılayıp onu bu konuda teşvik ettiği filmin pek çok sahnesinde gözlenmektedir.

Diğer Bireyler: Filmde, Mary'nin kariyer gelişim sürecinde etkili olduğu düşünülen pek çok bireyin yer aldığı gözlenmektedir. Okulun müdiresi, matematik profesörü, komşu Roberta ve dayısı Frank'in avukatı bu bireylere örnek olarak verilebilir. İlgili bireyler, Mary'nin üstün yeteneklilere yönelik eğitim verilen bir okula gönderilmesinde doğrudan veya dolaylı olarak etkili olmuştur. Örneğin bir sahnede okul müdiresi Frank'e, *"Bayan Stevenson çocuğunuzun çok özel olduğunu ve eğitim müfredatımızın onun yeteneklerini sınamaya yetemeyeceğini düşünüyor. Neyse ki Oaks Deha Akademisi'nin müdürüyle iyi arkadaşızdır. Kızınız için tam burs ayarlayabilirim."* (Film, 20. Dk) demiştir. Benzer bir

biçimde, profesörün, avukatın ve komşunun da Mary'nin üstün yeteneğini destekledikleri ve bu yeteneği geliştirmek için daha iyi bir okula gitmesi gerektiğine ilişkin çabalarının olduğu, pek çok sahnede (ör. Film, 69. Dk.) yer almaktadır.

Sosyal Koşullar

Bu kategori altında, ailenin geçmiş deneyimleri (f=7), ekonomik faktörler (f=7) ve teknolojik olanaklar (f=3) şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır.

Ailenin Geçmiş Deneyimleri: Filmdeki bazı sahnelerde, Mary'nin annesinin üstün matematik yeteneği konusundaki beklentilerden ve baskılardan bunalıp intihar ettiği, bu sebeple Mary'nin çocukluğunu yaşamasını, arkadaşlarının olmasını, oyun oynamasını ve mutlu olmasını istediği (Film, 70. Dk.) belirtilmektedir. Mary'nin üstün yeteneklilere eğitim veren Oaks Deha Akademisi'ne gitmesi konusundaki ısrarlara yönelik olarak dayısı, "Oaks'ı bilirim. Harika bir okuldur. Ancak ailemizin bu tür okullarla kötü bir geçmişi var." (Film, 21. Dk.) demiştir.

Ekonomik Faktörler: Filmde Mary'nin kariyer planlama sürecinde ekonomik faktörlerin etkisi de gözlenmektedir. Bu doğrultuda, filmin çeşitli sahnelerinde Mary'nin dayısı ile birlikte yaşadığı ve dayısının sosyo-ekonomik düzeyinin yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Başka bir sahnede, dayının 30.000 dolar yıllık ücrete sahip Oaks Deha Akademisi'nin ücretini karşılayamayacağına yönelik bir konuşma (Film, 20. Dk.) geçmektedir. Diğer sahnelerde ise Mary'nin ekonomik şartlardan dolayı sağlık sigortasına ve özel bir bilgisayara sahip olmadığı (Film, 69. Dk.) belirtilmektedir. Benzer bir biçimde, büyükannenin avukatı, filmdeki duruşma sahnesinde Mary'nin kendine ait bir yatak odasının olmadığını ve ikinci el eşya satan bir yerden alınan yatakta uyduğunu (Film, 69. Dk.) söylemektedir. Büyükanne dayısına bu konuda, "Bu çocuk için yarattığım ortam, yaşadığı yer, gittiği okul fazlasıyla standartların altında." (Film, 26. Dk.) demektedir.

Teknolojik Olanaklar: Ekonomik faktörlerle paralel bir biçimde, filmde Mary'ye sunulan teknolojik olanakların da yeterli düzeyde olmadığı, bunun da kariyer gelişim sürecini etkilediği söylenebilir. Belirtildiği üzere, Mary'nin kendine ait bir bilgisayar bulunmamakta olup büyükannesi, kendisine matematik çalışması için bir bilgisayar aldığına Mary'nin çok sevindiği (Film, 24. Dk.) gözlenmektedir. Ayrıca filmin çeşitli sahnelerinde, Mary'nin matematik çalışmak amacıyla hediye edilen bilgisayarla çok zaman geçirdiği (ör. Film, 41. Dk.) görülmektedir.

Öğrenme Deneyimleri

Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı'nda da yer alan öğrenme deneyimleri teması altında, araşsal öğrenme deneyimleri (f=26; %14,86) ve çağrışımsal öğrenme deneyimleri (f=18; %10,29) olmak üzere iki farklı kategori yer almaktadır.

Araçsal Öğrenme Deneyimleri

Bu kategoride, okul deneyimleri (f=11) ve diğer bireylerle ilişkili araçsal deneyimler (f=15) şeklinde kodlar elde edilmiştir.

Okul Deneyimleri: Filmin ilk sahnelerinde, Mary'nin okulda sorulan matematik problemlerini hemen çözdüğü için çabuk sıkıldığı, başını masaya koyarak dersi dinlemediği (ör. Film, 4. Dk.); bu durumun da Mary'de okula gitmek istememe durumuna sebep olduğu görülmektedir. Örneğin bir sahnede, dayısına "Belirtiyim, o aptal okula en başından gitmek istememiştim." (Film, 9. Dk.) demiştir. Başka bir sahnede ise kendisinden beklenenin bu olduğunu fark edip arkadaşları gibi davranmaya başladığı (ör. arkadaşları gibi konuşmaya başlaması) (Film, 12. Dk.), gözlenmektedir.

Diğer Bireylerle (ör. dayı, büyükanne vb.) İlişkili Araçsal Deneyimler: Filmde, büyükannenin Mary'ye matematik yeteneği konusunda fazlaca destek olduğu ve Mary'yi bu konuda teşvik ettiği görülmektedir. Mary'nin matematiğe olan ilgisini takdir ettiği ve onu bu konuda pekiştirdiği sahneler (ör. Film, 47. Dk.) bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Benzer bir biçimde, bir sahnede büyükanne Mary'yi ünlü bir matematik profesörü ile tanıştırmakta, Profesör Mary'nin yeteneğini görünce Mary'nin olağanüstü başarısını destekler bir biçimde (Film, 50. Dk.) gülümsemektedir. Okulun ilk günlerinde Mary'nin üstün matematik yeteneğini fark eden öğretmeni de Mary'ye yeteneğinin farkında olduğunu çeşitli şekillerde aktarmakta ve onun için ayrı ve üst düzey sorular hazırlamaktadır.

Çağrışımsal Öğrenme Deneyimleri

Çağrışımsal öğrenme deneyimleri kategorisinde, diğer bireylerle ilişkili çağrışımsal deneyimler (f=18) kodu elde edilmiştir.

Diğer Bireylerle (ör. dayı, büyükanne, profesör vb.) İlişkili Çağrışımsal Deneyimler: Mary'nin okula ve çevresine ilişkin gözlemlerinin/duyumlarının kariyer kararı ve eğitim sürecinde etkili olduğu söylenebilir. Bir sahnede, büyükannesi Mary'yi özel matematik eğitimi konusunda desteklerken dayısı, "Evet ama maalesef yapacağı ödevler var." (Film, 24. Dk.) şeklinde bir cümle kurarak konuşmanın devam etmesini engellemiştir. Başka bir sahnede (Film, 48. Dk.) ise kendisine yanlış kurgulanmış bir matematik problemi sorulan Mary, problemi anlamakta zorlanmıştır. Bu esnada, hemen arkasında duran büyükannesi profesöre "Ona bir şans ver. Altı yaşındayken Zimmer okudu." demiş, profesör ise "Olağanüstü. Ne kadarını anladı bari?" (Film, 48. Dk.) diye yanıtlamıştır.

Göreve Yaklaşım Becerileri

Göreve yaklaşım becerileri teması altında, problem çözme becerileri (f=3; %1,71), bilişsel yapılar (f=5; %2,86) ve ders çalışma becerileri/alışkanlıkları (f=6; %3,43) şeklinde kategoriler elde edilmiştir.

Problem Çözme Becerileri

Problem çözme becerileri kategorisi altında sosyal problem çözme becerisi (f=3) şeklinde bir kod elde edilmiştir.

Sosyal Problem Çözme Becerisi: Mary, okulun ilk günlerinde kendisinin sınıf arkadaşlarından farklı olduğunu, dışlandığını fark etmiş ve arkadaşları tarafından kabul görmek için zamanla onların davrandığı gibi davranmaya başlamıştır. Bir sahnede, öğretmenine arkadaşları gibi "*Güünaaydın Bayan Stevenson*" (Film, 12. Dk.) dediği görülmektedir. Başka bir sahnede arkadaşlarının kendisinden uzaklaşmaması için "*İnsanlara vurmak yanlıştır, onlar kötü olsa da. Bir daha yapmayacağım, o yüzden benden korkmayın.*" (Film, 22. Dk.) demiştir. Devam eden sahnelerde ise Mary'nin arkadaşlarıyla yakın ilişkiler kurmaya ve okulunu sevmeye başladığı (Film, 96. Dk.) görülmektedir.

Bilişsel Yapılar

Bilişsel yapılar kategorisi altında okula ilişkin tutum (f=5) adında bir kod elde edilmiştir.

Okula İlişkin Tutum: Mary, çeşitli yaşantılardan dolayı okuluna ilişkin "*aptal, sıradan ve kötü*" gibi ifadeler (Film, 9. Dk.) kullanmaktadır. Üstün yeteneklilere yönelik eğitimin verildiği okula gittiği bir sahnede ise dayısı okul nasıl diye sormakta, Mary "*Eğlenceli, sıradan okul eğlencesi gibi değil ama.*" (Film, 95. Dk.) demiştir.

Ders Çalışma Becerileri/Alışkanlıkları

Ders çalışma becerileri/alışkanlıkları kategorisi altında da matematik çalışma becerileri/alışkanlıkları (f=6) şeklinde bir kod belirlenmiştir.

Matematik Çalışma Becerileri/Alışkanlıkları: Filmin bir sahnesinde, Mary'nin ileri düzey problemlerin olduğu bir kitapta türevsel denklemlere geçtiği ve kitap hakkında büyükannesine "*Evet, o kitabı severim.*" (Film, 24. Dk.) dediği görülmektedir. Başka bir sahnede, büyükannesinin matematik çalışması için hediye ettiği bilgisayar için "*Bu makine, harika problemlerle dolu*" (Film, 26. Dk.) demektedir. Diğer bir sahnede ise Mary matematik problemi çözerken dayısı, "*Bugünlük bu kadar matematik yeter. Hadi dışarı çıkalım.*" demekte, Mary ise "*Umurumda bile değil.*" diyerek (Film, 29. Dk.) matematik çözmeye devam etmektedir. Benzer bir biçimde, filmdeki pek çok sahnede Mary'nin matematik problemleri çözdüğü (ör. Film, 26. Dk.) gözlenmektedir. Bununla beraber, Mary başka bir sahnede, üstün matematik yeteneğinin farkında olduğu için tereddüt etmeden ünlü bir matematik profesörün karşısına (Film, 48. Dk.) çıkmaktadır.

Genellemeler

Genellemeler teması altında, kendine ilişkin genellemeler (f=4; %2,29) ve çevreye ilişkin genellemeler (f=8; %4,57) olmak üzere iki farklı kategori elde edilmiştir.

Kendine İlişkin Genellemeler

Kendine ilişkin genellemeler kategorisinde, farklı olmaya ilişkin genelleme (f=3) ve üstün yetenekliliğe ilişkin genelleme (f=1) adında iki kod belirlenmiştir.

Farklı Olmaya İlişkin Genelleme: Filmin genelinde, Mary'nin diğerlerinden farklı olduğuna ilişkin bir algıya sahip olduğu görülmektedir. Bir sahnede, Mary'nin gittiği ilk okuldaki arkadaşları için dayısına "Ama ya beni sevmeyizse?" (Film, 12. Dk.) başka bir sahnede ise arkadaşlarına "Benden korkmayın." (Film, 22. Dk.) demektedir.

Üstün Yetenekliliğe İlişkin Genelleme: Mary'nin üstün matematik yeteneğinin farkında olduğu ve bu konuda kendine güvendiği filmin bütününde görülmektedir. Kendisine üst düzey bir matematik denklemi soracak olan profesörün karşısına çıkmayı tereddüt etmeden kabul ettiği ve dünyaca ünlü milenyum problemlerinden biri için "Belki bir gün orada benim resmim olur" (Film, 47 Dk.) dediği gözlenmektedir.

Çevreye İlişkin Genellemeler

Çevreye ilişkin genellemeler kategorisi altında ise okula ve akranlara ilişkin genelleme (f=4) ve diğer bireylere ilişkin genelleme (f=4) şeklinde kodlar belirlenmiştir.

Okula ve Akranlara İlişkin Genelleme: Filmin bazı sahnelerinde Mary'nin ilk okulu için "aptal, kötü ve sıradan okul" (ör. Film, 9. Dk.), arkadaşları için ise "salak arkadaşlar" (Film, 12. Dk.) şeklinde ifadeler kullandığı gözlenmektedir. Başka bir sahnede ise yaşlıları için "Yaşıtlarım çok sıkıcı." (Film, 53. Dk.) demektedir.

Diğer Bireylere İlişkin Genelleme: Filmin pek çok sahnesinde, Mary'nin çevredeki diğer insanlara ilişkin genellemelere de sahip olduğu gözlenmektedir. Bir sahnede büyükannesi ile birlikte, matematik profesörü ile buluşmakta ve büyükannesine "Daha girmeden o adamın sakallı olacağını biliyordum. Matematik öğretmenleri hep sakallı oluyor." (Film, 49. Dk.) demiştir.

Tartışma

Deha filminin üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimleri ve Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı kapsamında incelendiği bu çalışmada, ilgili kuramla uyumlu olarak genetik faktörler, çevresel olaylar/koşullar, öğrenme deneyimleri, göreve yaklaşım becerileri ve genellemeler şeklinde beş tema elde edilmiş olup filmde en fazla çevresel olaylar/koşullar temasına ilişkin içeriklerin yer aldığı belirlenmiştir. İkinci olarak, öğrenme deneyimleri temasının yer aldığı, bunu sırasıyla genetik faktörler, göreve yaklaşım becerileri ve genellemeler temalarının izlediği belirlenmiştir.

Çevresel olaylar/koşullar teması altında ise en fazla sosyal çevredeki bireyler kategorisine yönelik içeriklerin bulunduğu, bunu sosyal koşullar kategorisine ilişkin içeriklerin izlediği görülmüştür. Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre, bireyin eğitim ve kariyer gelişim süreci çevresel

olaylardan/koşullardan önemli ölçüde etkilenmektedir. Çevresel olayların/koşulların içerisinde ele alınan etmenlerden biri bireyin sosyal çevresinde yer alan kişiler olup bu kişilere ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler ve politika yapıcılar örnek olarak verilebilir. Ayrıca, kuramda çocukların eğitimlerinin doğum öncesi dönemde başladığı ve bu esnada ebeveynlere önemli görevlerin düştüğü vurgulanmaktadır. Benzer bir biçimde, kuramda çocukların okullarda arkadaşları ile etkileşimleri sonucu bazı sosyal beceriler edindikleri, öğrenme yaşantıları geçirdikleri ve hem arkadaşlarından hem de öğretmenlerinden bazı takdir ve eleştiriler aldıkları, buna bağlı olarak da kariyer süreçlerinin şekillenebildiği belirtilmektedir (Krumboltz, 2009). Deha filminde de yakın sosyal çevrede bulunan bireylerin Mary'nin eğitim ve kariyer gelişim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak etkiledikleri görülmüştür. Deha filminin farklı açılardan incelendiği çalışmalarda (ör. Afat vd., 2020; İmamoğlu ve Tortop, 2017; Şentürk, 2018) çevredeki bireylerin Mary'nin yaşamında etkili olduğu belirtilmiştir. Üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinin Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı açısından incelendiği başka bir film analizi çalışmasında (Karacan-Özdemir, 2018) da çevresel etkilerin yer aldığı belirlenmiştir. Bu sebeple, filmdeki bu kategorinin hem Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı ile hem de önceki araştırmaların bulgularıyla uyumlu olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında, kariyer karar verme sürecinin üstün yeteneklilerin çevresindeki bireyler için de stresli olabileceği ve bu bireylerin kariyer gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyebileceği vurgulanmaktadır (Greene, 2005, 2006). Örneğin, çevredeki kişilerin mükemmeliyetçilik ve yüksek beklentiler içinde olması, üstün yeteneklilerin bazı kariyer alanlarına yönelmelerini engelleyebilmekte, ertelemeye ve başarısızlık korkusuna yol açabilmektedir (Greene, 2006; Leung, 1998). Benzer bir biçimde, çevredeki bireyler, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı bağlamında kariyer engelleri arasında değerlendirilebilmektedir (Lent, Brown ve Hackett, 1994). Diğer yandan, çevredeki bireyler beklentilerini iyi bir biçimde yönettiklerinde kariyer gelişim sürecini olumlu olarak etkileyebilmekte (Leana-Taşçılar, 2020b) ve birer sosyal destek kaynağı (Bozgeyikli vd., 2010) olabilmektedirler. Bu doğrultuda, filmde dayının Mary'yi başlangıçta yeteneklerini geliştirebileceği bir okula göndermemesi, bir kariyer engeli şeklinde değerlendirilebilir. Dayının sonradan kararını değiştirmesi, büyükannenin ve diğer bireylerin destekleyici tutumları ise kariyer desteğine ve çevredeki kişilerin kariyer sürecindeki olumlu etkisine örnek olarak verilebilir. Bununla beraber, içinde bulunulan kültür de kariyer gelişim sürecini etkilemekte (Sharf, 2013) olup Krumboltz (2009) kariyer seçiminde kültürün etkisinin göz önüne alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Film, Amerika gibi görece daha bireyci kültürün hâkim olduğu bir ortamda geçmektedir. Türkiye ise hem bireyci hem de toplulukçu özelliklerin yer aldığı bir kültür özelliği sergilemektedir (Kağıtçıbaşı, 2017). Dolayısı ile çevredeki bireylerin kariyer gelişim sürecindeki etkisi Türkiye'de daha yoğun bir biçimde gözlenebilir. Nitekim Türkiye'de lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (Baltacı, Öztemel ve Traş, 2020; Öztemel, 2013) çevreden

algılanan sosyal destek arttıkça kariyer karar verme güçlüklerinin azaldığı, kariyer karar verme öz-yeterliğinin ise arttığı (Mert, Duman ve Kahraman, 2019) sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkiye’de üstün yetenekli bireylerle gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (ör. Bozgeyikli vd., 2010; Ozcan, 2017) da ailenin ve çevrenin kariyer gelişim sürecinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak, Bulut ve Bacanlı (2022) tarafından üstün yeteneklilerin kariyer gelişimi alanında yapılan makalelerin incelendiği çalışmada, ailenin kariyer gelişimi üzerindeki etkilerinin ele alındığı sınırlı sayıda araştırmanın olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple, Türkiye ve benzeri kültürlerde üstün yeteneklilerin kariyer gelişim süreçleri değerlendirilirken, çevredeki bireylerin etkilerinin göz önünde bulundurulması önerilebilir.

Filmde, çevresel olaylar/koşullar teması altında elde edilen diğer bir kategori sosyal koşullar olmuştur. Bu doğrultuda, filmde ailenin geçmiş deneyimlerinin (ör. genetik matematik yeteneği ve ilişkili durumlar, annenin intiharı vb.), ekonomik faktörlerin (ör. dayının ekonomik durumunun yetersiz olması sebebiyle Mary’yi Oaks Deha Akademisi’ne gönderememesi) ve teknolojik olanakların (ör. Mary’nin bilgisayarı ile sürekli matematik çalışması) kariyer gelişimini etkilediği belirlenmiştir. Krumboltz’un Sosyal Öğrenme Kuramı’nda da çevresel olaylar/koşullar arasında teknolojik yenilikler, ailenin geçmiş deneyimleri, sahip olduğu olanaklar ve ekonomik etmenler bulunmaktadır. Bu kuramda, bireyin kontrolü dışındaki çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik faktörlerin kariyer gelişim sürecinde etkili olduğunu vurgulamakta olup ailenin geçmiş deneyimleri bunlar arasında değerlendirilmektedir. Dahası, ailenin yaşadığı bazı değişikliklerin ve travmaların da kariyer kararı sürecinde etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Krumboltz, 2009). Buradan yola çıkarak, annenin intiharı, aile ile ilişkili bir travmatik yaşantı olarak değerlendirilebilir ve Mary’nin kariyer gelişim sürecini dolaylı biçimde etkilemiş olabilir. Benzer şekilde, Krumboltz’un kuramında ekonomik koşulların ve ailenin maddi destek kaynaklarının bireyin kariyer gelişiminde oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Ebeveynlerin eğitim ve kariyer gelişimi için maddi destek sunmaya ne kadar elverişli oldukları ve kaynaklara erişilebilirliğin ne durumda olduğu gibi konular bu duruma örnek olarak verilebilir (Krumboltz ve Levin, 2010). Bu açıdan incelendiğinde, Mary’nin dayısının Mary’yi yeteneklerini geliştirebileceği bir okula göndermeye maddi gücünün yetmediği ve kaynaklara erişilebilirliğin oldukça kısıtlı olduğu söylenebilir. Bu durum da Mary’nin başlangıçtaki kariyer gelişim sürecini doğrudan ve olumsuz olarak etkilemiş olabilir. Ekonomik faktörlerde olduğu gibi, sahip olunan teknolojik olanaklar da bireyin kariyer gelişimini bazı biçimlerde etkilemektedir. Örneğin, teknolojinin kötü kullanımı, atık yönetimi gibi iş alanlarının ortaya çıkmasını sağlarken; bilgisayarların yaygınlaşması iş gücünü dönüştürmektedir (Krumboltz ve Levin, 2010). Buradan hareketle, Mary’nin başlangıçta bir bilgisayara sahip olmaması, matematikle ilgili yeni uygulamalardan haberdar olmamasına, kendini geliştirememesine neden olmuş ve buna bağlı olarak kariyer gelişimini dolaylı biçimde etkilemiş olabilir. Benzer bir biçimde, kariyerle ilişkilendirilebilecek

pek çok kuram (ör. Ekolojik Sistemler Kuramı, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı) da kariyer gelişim sürecinde çevrenin etkili olduğunu belirtmektedir (Bronfenbrenner, 1977; Lent vd., 1994). Nitekim Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı, Bandura (1977) tarafından ortaya atılan Sosyal Öğrenme Kuramını temel almakta olup bu kuramda çevresel faktörlerin ve öğrenme yaşantılarının kariyer gelişim sürecini etkilediği vurgulanmaktadır. Diğer yandan, üstün yetenekli bireylerin yaşadıkları kariyer güçlükleri arasında bilgiye, çeşitli materyallere, güncel kaynaklara erişememe ve özel eğitim olanaklarına sahip olamama gibi maddi yetersizliklerin bulunduğu bilinmektedir. İlgili etmenlerin ise eğitim ve kariyer gelişim sürecini olumsuz bir biçimde etkilediği vurgulanmaktadır (Leana-Taşçılar, 2020b). Bu sebeple, üstün yetenekli bireylerin bilgiye erişime fazlaca ihtiyaç duydukları ve bu bireyler için mali yardımların sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Greene, 2006). Buradan hareketle, filmde Mary'nin yeterli ekonomik ve teknolojik olanaklara sahip olmaması, alanyazını doğrular bir biçimde, kariyer güçlükleri yaşamasına sebep olmuş ve çeşitli kariyer ihtiyaçlarını meydana getirmiş olabilir.

Filmde ikinci olarak elde edilen tema, öğrenme deneyimleri olmuştur. Bu tema altında incelenen kuramla uyumlu olarak, araçsal ve çağrışımsal öğrenme olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Araçsal öğrenme deneyimleri, genel olarak daha önceki yaşantılardan elde edilen sonuçları kapsamakta olup bireyin sonraki davranışlarını etkilemektedir (Krumboltz, 2009). Örneğin, bireyin bir sınava çalışıp bunun sonucunda diğerlerinden olumlu geribildirimler alması bu davranışın devam etmesini sağlamakta ve kariyer gelişim sürecini olumlu bir biçimde etkilemektedir (Krumboltz, 2009). Filmde, Mary'nin özellikle büyükannesi tarafından matematik başarısı konusunda desteklendiği ve teşvik edildiği görülmektedir. Bu durum bir araçsal öğrenme deneyimi olup üstün yetenekli bireylerin ihtiyaçları arasında yer alan rol modelleri bakımından değerlendirilebilir. Uygun bir rol modelin, üstün yetenekli birey için sosyal destek kaynağı olması (Bozgeyikli vd., 2010) ve bireyi yeteneği konusunda teşvik ederek kariyer tercihleri hakkında bilgilendirmesi, bireyin kariyer gelişim sürecini olumlu etkilemektedir (Stewart, 1999). Benzer bir biçimde, Murat ve Karacan-Ozdemir'in (2020) çalışmasında da üstün yetenekli bireylerin, olumlu bir kariyer gelişimi için çevresel fırsatlara ve rol modellere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Bu doğrultuda, büyükannenin Mary'nin kariyer gelişimini destekleyen bir rol modeli olduğu söylenebilir. Dolayısı ile filmdeki bu bulgu, alanyazınla uyumludur. Diğer yandan, filmde Mary'nin çağrışımsal öğrenme deneyimlerine sahip olduğu da görülmektedir. Çağrışımsal öğrenme deneyimleri, en genel anlamda gözlem veya klasik koşullanma ile öğrenmeyi kapsamaktadır. Örneğin birey, kendisi için nötr olan bir yaşantıyı olumlu ya da olumsuz bir deneyimle eşleştirirse çağrışımsal öğrenme meydana gelmektedir. Mesleklerle ilgili toplumdaki kalıpyargılar ve yaygın inanışlar doğrultusunda bireyin belli mesleklere karşı geliştirdiği olumsuz tutumlar buna örnek verilebilir (Krumboltz, 2009). Filmde, Mary'nin matematik yeteneğine ilişkin olumlu gözlemleri ve duyuları sonucunda kariyerini şekillendirdiği söylenebilir.

Filmdeki içeriklerden elde edilen bir diğer tema da genetik faktörlerdir. Bu doğrultuda, filmde Mary'nin sahip olduğu üstün matematik yeteneğe annesinin ve büyükannesinin de sahip olduğu görülmektedir. Sosyal Öğrenme Kuramına göre ırkı, etnik kökeni, cinsiyeti, diğer fiziksel özellikleri ve üstün yetenekleri (ör. müzik, spor vb.) kapsayan genetik etmenler kariyer gelişim sürecini farklı açılardan etkilemektedir. Öğrenme deneyimleri de göz önünde bulundurulduğunda, filmde Mary'nin matematik alanında bir kariyer sürecine yönelmesi hem genetik hem de çevresel etkilerle açıklanabilir. Öte yandan, üstün yeteneklerin genetik olarak aktarılması, yeteneklerin erken yaşlarda fark edilmesini sağlayabilir. Bu durum da üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinde yaşadıkları zorluklardan biri olan erken ortaya çıkma/belirmeyi meydana getirebilir (Smith ve Wood, 2020). Benzer bir biçimde, üstün bir yeteneğe sahip olmak mükemmeliyetçilik ve diğerlerinin beklentilerini karşılama gibi sorunları da beraberinde getirebilir (Kerr ve Sodano, 2003). Filmde, Mary'nin üstün matematik yeteneğinin erken yaşlarda ortaya çıktığı, çevresinin Mary'nin kariyeri hakkında erken dönemlerde düşünmeye başladığı ve bu konuda çatışma yaşadığı görülmektedir. Ayrıca, büyükannenin Mary'nin annesinden olduğu gibi Mary'den de matematik alanında büyük beklentiler içinde olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, alanyazında üstün yetenekli bireylerin yeterli düzeyde rol modeline (Stewart, 1999) ve destek kaynaklarına (Leana-Taşçılar, 2020b) sahip olamayabildikleri vurgulanmaktadır. Filmde, Mary'nin başlangıçta normal gelişim düzeyindeki yaşlarıyla beraber eğitim gördüğü, kendisi için yeterli eğitim olanaklarına ve rol modellerine sahip olmadığı; dolayısıyla burada çok sıkıldığı görülmektedir. Büyükannesiyle tanıştıktan sonra, üstün matematik yeteneği olan bir rol model; okulunu değiştirmesiyle ise kendisi için zengin eğitim kaynaklarına sahip olduğu gözlenmektedir. Dolayısı ile filmde, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinde yaşadıkları zorluklara dair içeriklerin de yer aldığı söylenebilir. Deha filmini üstün yeteneklilerin genel özellikleri ve eğitimleri açısından inceleyen Afat vd. (2020), filmde yeteneğin anneden çocuğa aktarıldığı mitinin doğrulandığını ve üstün yetenekliliğin matematik ile ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, filmde yeteneğin genetik aktarımı ile ilgili kalıplaşmış düşüncelerin de yer aldığı söylenebilir. Krumboltz'un kuramında, genetik etmenlerin öğrenme ve öğretme yaşantılarına verilen tepkileri olumlu biçimde etkilediği belirtilmektedir. Örneğin, oldukça sınırlı müzik yeteneği olan bir kişinin, müzik eğitimine çok başarılı bir tepki verme olasılığının düşük olduğu vurgulanmaktadır (Sharf, 2013). Bu doğrultuda, filmde Mary'nin matematik eğitimi ile ilişkili öğrenme yaşantılarına başarılı bir tepki vermesi, genetik faktörlerin olumlu etkisiyle açıklanabilir.

Filmde dördüncü olarak belirlenen tema, göreve yaklaşım becerileri olmuştur. Sosyal Öğrenme Kuramı'nda, bir göreve nasıl tepki verileceği genetik etmenlere, çevresel faktörlere ve öğrenme deneyimlerine göre şekillenmekte ve görevlerin sonucunu etkilemektedir. Ayrıca, göreve

yaklaşım becerileri içerisinde yer alan problem çözme becerilerinin kariyer karar vermede oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Krumboltz, 2009). Mary'nin kullandığı sosyal problem çözme becerileri sonucunda okulunu sevmeye başlaması, okula gitme isteğini arttırarak eğitim ve kariyer yaşamını olumlu olarak etkilemiş olabilir. Benzer bir biçimde, göreve yaklaşım becerileri kapsamında ele alınan bilişsel yapıların kariyer gelişim sürecinde bir mesleğe/işe ne anlam yüklediğinin ve değerlerin belirlenmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Krumboltz ve Levin, 2010). Filmde, Mary'nin geçirdiği olumsuz öğrenme deneyimleri sonucunda, okuluna ilişkin olumsuz göreve yaklaşım becerileri geliştirdiği söylenebilir. Devamında, uyguladığı problem çözme becerilerinin de etkisiyle ilk okuluna ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğu ifade edilebilir. Özetle, Mary'nin olumlu ve olumsuz öğrenme deneyimleri sonucunda okuluna dair bazı görev yönelimli beceriler kazandığı, bunun da eğitim ve kariyer yaşantısını doğrudan ya da dolaylı açıdan etkilediği yorumu yapılabilir. Son olarak, Krumboltz'un kariyer kuramına göre, önceki yaşantılar bir ders, sınav ve benzeri diğer görevlere nasıl yaklaşılabileceğini de belirlemektedir. Örneğin, birey çeşitli deneyimleri sonucu bir derse, sınava ya da mesleğe nasıl hazırlanacağını öğrenmekte ve kariyer gelişim sürecini şekillendirmektedir (Krumboltz, 2009). Filmin çeşitli sahnelerinde, Mary'nin sahip olduğu genetik faktörler, öğrenme yaşantıları ve çevresel koşullar sonucunda matematik çalışmaya ilgi ve istek duyduğu, her koşulda matematik çalışmaya devam ettiği; tüm bunların da matematikle ilgili bir kariyer tercihinde etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, Mary'nin doğuştan gelen matematik yeteneği, çevresindeki bireylerin/koşulların bu yeteneği geliştirmesi için Mary'ye destek vermeleri ve çeşitli öğrenme yaşantıları, Mary'nin matematik eğitimi alanında bir kariyere yönelmesinde etkili olmuş olabilir. Filmdeki bu durum, kariyer gelişim sürecinin hem genetik hem de çevresel etmenler tarafından şekillendiği yönündeki temel savı (Krumboltz, 2009) doğrular niteliktedir. Buradan hareketle, filmin Krumboltz'un Sosyal Öğrenme kuramının temel kavramlarına ilişkin zengin içeriklere sahip olduğu ifade edilebilir.

Filmdeki içeriklerden elde edilen son tema ise genellemelerdir. Krumboltz (2009), genetik ve çevresel faktörler, öğrenme deneyimleri ve göreve yaklaşım becerileri sonucunda bireylerin kendilerine, ilgilerine, değerlerine ve yeteneklerine dair belirli genellemeler elde ettiklerini vurgulamaktadır. Bireyin, maddi kazanca önem vermesi sonucu maddi getirisi fazla olan bir kariyeri tercih etmesi, değerlerle bağlantılı genellemeye örnek olarak verilebilir. Filmde, Mary'nin özellikle farklı olmaya ve kendi üstün yetenekliliğine ilişkin bazı genellemeler yaptığı görülmektedir. Bu durum, ilgilere ve yeteneklere dair genellemeler açısından incelendiğinde, Mary'nin üstün matematik yeteneğinin farkında olduğu ve bu yetenek alanında çok başarılı olacağına dair bir genelleme yaptığı söylenebilir. Kariyer karar verme sürecinin yetenek, ilgi ve değerlerle yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde, bu genellemelerin Mary'nin matematik alanında yoğun eğitim veren bir okula

yönelmesinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Üstün yeteneklilerin kariyer gelişimlerinin incelendiği bir araştırmada (Murat ve Karacan-Ozdemir, 2020) filmde elde edilen bulguyu doğrular bir biçimde, üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini ve yeteneklerini tanıma/fark etme düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan, bazı araştırmalarda (ör. Doğan, 2020) üstün yetenekli öğrencilerin öz-yetkinlik düzeylerinin oldukça iyi durumda olduğu saptanırken; başka bir araştırmada (Murat ve Karacan-Ozdemir, 2020) özgüven düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile alanyazında, elde edilen bulguları hem destekleyen hem de desteklemeyen araştırmaların yer aldığı söylenebilir. Diğer yandan, Krumboltz (2009), eğitsel/mesleki bilgilerin, yaşantıların ve ortamların bireylere içinde buldukları dünya ve çevre hakkında da genelleme yapma olanağı sağladığını belirtmektedir. Filmde, Mary'nin arkadaşlarına ve diğer bireylere ilişkin genellemeler yaptığı görülmektedir. Örneğin bir sahnede, Mary'nin geçmiş deneyimleri (ör. hep sakallı profesörlerle karşılaşması) sonucunda matematik profesörlerini "sakallı" olarak genellediği dikkat çekmektedir. Bu genelleme bir anlamda, "Sakallı olmayan matematik profesörü olamaz" şeklinde mesleğe ilişkin bir genellemeyi de çağrıştırabilir. Sonuç olarak, filmde belirli bir mesleğe dair genellenmenin de yer aldığı söylenebilir. Mary'nin okula ve arkadaşlarına ilişkin genellemeleri, okulda geçirdiği yaşantılar sonucu edindiği ve ilgili genellemelerin eğitim ve kariyer gelişimi aşamasında kazanıldığı söylenebilir. Chen ve Wong (2013) üstün yeteneklilerin, kendilerine ilişkin yüksek beklentileri içeren çok fazla öğrenme deneyimine sahip olduklarını, bu sebeple sıklıkla genelleme yapabileceklerini belirtmektedir. Filmde, dayısının Mary'ye "Kimse çokbilmişleri sevmez." şeklinde bir ifadeye bulunduğu, Mary'nin de bu ifadeyi içselleştirdiği görülmektedir. Üstün yeteneklilerin toplumda "çokbilmiş" şeklinde adlandırılacakları düşünüldüğünde, bu durum üstün yetenekliliğe ilişkin bir genelleme olarak ele alınabilir. Dolayısı ile filmin bu açıdan hem incelenen kariyer kuramı hem de üstün yeteneklilik alanyazını ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında incelenen Deha filminin üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim sürecine ve Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı'na ilişkin pek çok içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sebeple, bu araştırmanın bulguları, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim süreçlerini ve Krumboltz'un Kariyer Kuramı ile birlikte diğer kariyer kuramlarını da ele alan film terapi uygulamalarında kullanılabilir. İnsan yaşamının filmlerde çeşitli yönlerle ele alındığı, bu sebeple filmlerin ve psikolojinin iç içe iki alan olduğu belirtilmektedir (Leistedt ve Linkowski, 2014). Bu nedenle, özellikle psikoloji ile ilgili alanlarda filmleri eğitim ve terapi amacıyla kullanmanın katılımcılara faydalı olacağı öne sürülmektedir (Bhugra, 2003). Benzer biçimde, filmler üstün yetenekli bireylerin karşılaştıkları duygusal ve sosyal sorunların ele alınmasında, yalnız olmadıklarının fark ettirilmesinde ve yaşamlarının zenginleştirilmesinde önemli görülmektedir (Hébert ve Neumeister,

2001). Mevcut araştırmada, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişim süreçleri bilimsel bir kuramsal temele dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular, üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim faaliyetlerinde öğretmenlere ve öğretim üyelerine; terapi ve danışmanlık süreçlerinde ruh sağlığı uzmanlarına (ör. psikolojik danışmanlar, kariyer psikolojik danışmanları, psikologlar vb.), özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayanlar olmak üzere ailelere, ebeveynlere ve öğrencilere (ör. hem üstün yetenekli hem de normal gelişim gösteren öğrencilere) fayda sağlayabilir. Örneğin, filmler üstün yetenekli bireylerin kariyer ihtiyaçlarının, değişimlerinin, mesleki rollerinin ve kariyer gelişim sürecinde yaşadıkları sorunların fark edilmesinde görece daha eğlenceli bir araç olarak yararlı olabilir. Ulusal alanyazında üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerinin incelendiği çeşitli araştırmalara (ör. Bozgeyikli vd., 2010; Bulut ve Bacanlı, 2022; Doğan, 2020; Kontaş vd., 2016; Murat ve Karacan-Ozdemir, 2020; Sürücü vd., 2015) rastlanırken; film terapi bağlamında ele alınan yalnızca bir araştırmaya (ör. Karacan-Özdemir, 2018) ulaşılmaktadır. Filmlerin üstün yeteneklilerin kariyer gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurularak, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik bazı önerilerde bulunabilir. Bu doğrultuda araştırmacılara, üstün yetenekli bireylerin kariyer gelişimlerini konu alan filmleri çeşitli açılardan (ör. aile ve çevre desteği, kariyer güçlükleri ve ihtiyaçları vb.) incelemeleri önerilebilir. Diğer yandan, üstün yeteneklilerle çalışan kariyer danışmanları, uygulamalarında bibliyoterapi yöntemi olarak konuyla ilişkili filmlerden yararlanabilirler. Benzer bir biçimde, öğretim üyeleri de derslerinde üstün yetenekli bireylerin genel özellikleri ve kariyer gelişimleri gibi konuların anlatımında yaşantısal bir öğrenme aracı olarak filmleri kullanabilirler.

Sınırlılıklar

Mevcut araştırma, güçlü yanlarıyla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Bunlardan ilki, elde edilen bulguların analizlerinin yalnızca ilk araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesidir. Bu durum için, yöntem ve desenin ayrıntılı olarak verilmesi, filmdeki diyaloglardan doğrudan alıntılar sunulması ve kuramsal temele dayanan bir kodlama cetvelinin kullanılması şeklinde bazı önlemler alınsa da güvenilirliğin güçlenmesi için gelecek çalışmalarda bulguları birden fazla araştırmacının analiz etmesi önerilebilir. İkinci olarak, mevcut araştırmanın nitel bir çalışma olması sebebiyle neden-sonuç ilişkisi kurulamaması, bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Üçüncü olarak, bu araştırmada yalnızca bir film örneklem olarak belirlenmiştir. Sonraki çalışmalarda, birden fazla film örnekleme dâhil edilerek bu filmler arasında birer karşılaştırma yapılabilir. Son olarak, mevcut araştırmada yalnızca Krumboltz'un Sosyal Öğrenme Kuramı temelli bir değerlendirme yapılmıştır. Gelecek araştırmalarda, Deha filmi ve başka pek çok film diğer kariyer kuramları (ör. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, Super'ın Yaşam Boyu-Yaşam Alanı Kuramı vb.) ve postmodern kariyer kuramları (ör. Kariyer Yapılandırma Kuramı, Brown'un Değer Temelli Kariyer Yaklaşımı vb.) açısından değerlendirilebilir.

Kaynaklar

- Afat, N., Kadioğlu-Ateş, H. & Orhan-Karsak, H. G. (2020). Gifted filmi bağlamında özel yeteneklilere ve eğitimlerine genel bir bakış. *Turkish Studies*, 15(5), 2677-2696. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Baltacı, U. B., Öztemel, K. & Traş, Z. (2020). Investigation of the relationship between adolescents' career indecision, and social support perception and basic psychological needs. *International Education Studies*, 13(10), 113-123. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p113>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001> sayfasından erişilmiştir.
- Bhugra, D. (2003). Using film and literature for cultural competence training. *Psychiatric Bulletin*, 27(11), 427-428. <https://doi.org/10.1192/pb.27.11.427>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Boyd, G., Hemmings, B. & Braggett, E. (2001). A career education program for gifted high school students: a case study. *Australian Journal of Career Development*, 10(2), 6-10. <https://doi.org/10.1177/103841620101000203>
- Bozgeyikli, H., Doğan, H. & Işıklar, A. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 133-149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/23762/253271> sayfasından erişilmiştir.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. New York: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bulut, B. & Bacanlı, F. (2022). Üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi alanında 2000-2021 yılları arasında yapılmış olan makalelerin incelenmesi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(2), 51-69. <https://doi.org/10.58501/kpdd.1172785>
- Chen, P. C. & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22(3), 121-129. <https://doi.org/10.1177/1038416213507909>
- Doğan, A. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin meslek tercihleri. *Turkish Studies*, 15(5), 3277-3300. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.45545>

- Fink, A. S. (2000). The role of the researcher in the qualitative research process. A potential barrier to archiving qualitative data. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* içinde (c. 1, s. 3). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.3.1021>
- Frank, A. J. & McBee, M. T. (2003). The use of Harry Potter and the Sorcerer's Stone to discuss identity development with gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(1), 33-38. <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-438>
- Franks, B. & Dolan, L. (1982). Affective characteristics of gifted children: Educational implications. *Gifted Child Quarterly*, 26(4), 172-178. <https://doi.org/10.1177/001698628202600405>
- Greene, M. J. (2003). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roeper Review*, 25(2), 66-72. <https://doi.org/10.1080/02783190309554201>
- Greene, M. J. (2005). Teacher as counselor: enhancing the social, emotional, and career development of gifted and talented students in the classroom. *Gifted Education International*, 19(3), 226-235. <https://doi.org/10.1177/026142940501900305>
- Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10(1), 34-42. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601001S05>
- Hébert, T. P. & Hammond, D. R. (2006). Guided viewing of film with gifted students: Resources for educators and counselors. *Gifted Child Today*, 29(3), 14-27. <https://doi.org/10.4219/gct-2006-6>
- Hébert, T. P. & Neumeister, K. L. S. (2001). Guided viewing of film: A strategy for counseling gifted teenagers. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(4), 224-235. <https://doi.org/10.4219/jsge-2001-669>
- Hébert, T. P. & Neumeister, K. L. S. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review*, 25(1), 17-21. <https://doi.org/10.1080/02783190209554192>
- Hébert, T. P. & Sergent, D. (2005). Using movies to guide: Teachers and counselors collaborating to support gifted students. *Gifted Child Today*, 28(4), 14-25. <https://doi.org/10.1177/107621750502800405>
- İmamoğlu, M. & Tortop, H. S. (2017). "Gifted" filmi eleştirisi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 109-115. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38703/449463> sayfasından erişilmiştir.
- Jeon, K. W. (1992). Bibliotherapy for gifted children. *Gifted Child Today Magazine*, 15(6), 16-19. <https://doi.org/10.1177/107621759201500604>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Family, self, and human development across cultures: Theories and applications*. UK: Routledge.

- Karacan-Özdemir, N. (2018). Ekim Düşü filminin üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 31-52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/476314> sayfasından erişilmiştir.
- Kelly, K. (1992). Career maturity of young, gifted adolescents: A replication study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 36-45. <https://doi.org/10.1177/016235329201600105>
- Kerr, B. A. (1981). Career education strategies for the gifted. *Journal of Career Education*, 7(4), 318-324. <https://doi.org/10.1177/089484538100700409>
- Kerr, B. A. & Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 183-191. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x>
- Kerr, B. & Fisher, T. (1997). Career assessment with gifted and talented students. *Journal of Career Assessment*, 5(2), 239-251. <https://doi.org/10.1177/106907279700500209>
- Kerr, B. & Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 168-186. <https://doi.org/10.1177/1069072703011002004>
- Kontaş, H., Ünişen, A. & Sürücü, M. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerileri ve kariyer gelişimleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1569-1586. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9223>
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Krumboltz, J. D. & Levin, A. S. (2010). *Luck is no accident: Making the most of happenstance in your life and career* (2. b.). United States: Impact Publishers.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2020a). Üstün zekalı ve yetenekli çocukları anlamak ve eğitimlerini düzenlemek. *Bilim ve Teknik*(Eylül), 73-78.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2020b). Özel yetenekli bireylerin kariyer gelişimi. D. M. Siyez & T. Mutlu-Çaykuş (Ed.), *Yaşam boyu kariyer gelişimi* içinde (s. 314-332). Ankara: Pegem Akademi.
- Leistedt, S. J. & Linkowski, P. (2014). Psychopathy and the cinema: fact or fiction? *Journal of Forensic Sciences*, 59(1), 167-174. <https://doi.org/10.1111/1556-4029.12359>
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.10-06/jvbe.1994.1027>
- Leung, A. S. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counselling Psychology Quarterly*, 11(3), 325-335. <https://doi.org/10.1080/09515079808254064>

- Mert, A., Duman, A. E. & Kahraman, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde kariyer karar verme öz-yeterliğinin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve algılanan sosyal destek. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 594-619. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.183>
- Murat, M. H. & Karacan-Ozdemir, N. (2020). Career adaptabilities of rural gifted adolescents in Turkey. *Gifted Education International*, 36(3), 221-236. <https://doi.org/10.1177/0261429420940812>
- Muratori, M. C. & Smith, C. K. (2015). Guiding the talent and career development of the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 173-182. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.1556-6676.2015.00193.x>
- Nelson, M. A. & Smith, S. W. (2001). External factors affecting gifted girls' academic and career achievements. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 19-22. <https://doi.org/10.1177/105345120103700104>
- Noakes, K. (2017). 2017 Phoenix film critics society awards winners. *KLM: Keith Loves Movies*. <https://keithlovesmovies.com/2017/12/20/2017-phoenix-film-critics-society-awards-winners/> sayfasından erişilmiştir.
- Nugent, S. A. & Shaunessy, E. (2003). Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*, 25(3), 128-134. <https://doi.org/10.1080/02783190309554214>
- Ogurlu, U., Kaya, F. & Hizli, E. (2017). Career decisions of gifted students in Turkey. *Journal of European Education*, 5(1), 35-51. <http://eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/35> sayfasından erişilmiştir.
- Ozcan, D. (2017). Career decision-making of the gifted and talented. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-8. <https://journals.co.za/doi/abs/10.15700/saje.v37n4a1521> sayfasından erişilmiştir.
- Öztemel, K. (2013). Lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve cinsiyet. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 241-257. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26091/274938> sayfasından erişilmiştir.
- Pfeiffer, S. I. & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. http://dx.doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2

- Seward, K. & Gaesser, A. H. (2018). Career decision-making with gifted rural students: Considerations for school counselors and teachers. *Gifted Child Today*, 41(4), 217-225. <https://doi.org/10.1177/1076217518786986>
- Sharf, R. S. (2013). *Applying career development theory to counseling* (6. b.). United States: Cengage Learning.
- Smith, C. K. & Wood, S. M. (2020). Supporting the career development of gifted students: New role and function for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1558-1568. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000038-041>
- Stewart, J. B. (1999). Career counselling for the academically gifted student. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 33(1), 3-12. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58611> sayfasından erişilmiştir.
- Sürücü, M., Konaş, H. & Bacanlı, F. (2015). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 801-820. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.8883>
- Şentürk, Ş. (2018). Little Man Tate ve Gifted filmleri üzerinden üstün yetenekliliğe bakış. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 37(2), 107-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/40321/457656> sayfasından erişilmiştir.
- Topal, M. & Tortop, H. S. (2016). Film incelemesi: Little Man Tate filmi'nin üstün yetenekliler eğitimi açısından incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(1), 61-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38681/449374> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği. (2023). *Üstün yeteneklilik nedir?* <https://nagc.org/page/what-is-giftedness> sayfasından erişilmiştir.
- Variety Staff. (2018). *Naacp Image Awards: The complete winners list*. <https://variety.com/2018/film/awards/naacp-image-awards-2018-winners-list-1202664852/> sayfasından erişilmiştir.
- Vock, M., Köller, O. & Nagy, G. (2013). Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 305-328. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02063.x>
- Webb, M. (Yönetmen). (2017). *Gifted* [Film]. Amerika Birleşik Devletleri: TSG Entertainment.
- Wikipedia. (2023). *Gifted (2017 film)*. [https://en.wikipedia.org/wiki/Gifted_\(2017_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Gifted_(2017_film)) sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin.

Yusof, R., Mokhtar, M., Sulaiman, S. N. A., Syafri, S. & Mohtar, M. (2020). Consistency between personality career interest with sciences field among gifted and talented students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1147-1161. <https://doi.org/10.17478/jegys.667323>

Extended Summary

Gifted individuals have a significant place in the development and progress of societies. Giftedness is defined as extraordinary and superior potential in any field (Kerr and Multon, 2015), and it is estimated that 2 out of every 100 individuals (2%) in the society may have giftedness (Leana-Taşçılar, 2020a). High levels of talent, empathy, creativity and idealism are among the strengths of gifted individuals. In addition to their gifted characteristics, gifted individuals face various social, emotional, psychological and academic problems (Pfeiffer and Stocking, 2000). One of these problems is related to the career development process. The career development process begins early in the lives of gifted individuals (Smith and Wood, 2020). However, in this process, problems such as multipotentiality, perfectionism, early emergence, meeting the expectations of others and gender-role barriers are encountered (Greene, 2003). Parents, peers, counselors and teachers are among the external factors that affect the career development process of gifted individuals (Nelson and Smith, 2001). Individuals in the environment can have a positive impact by giving reasonable advice, or they can have a negative impact by having high expectations (Greene, 2005; Muratori and Smith, 2015). Based on all this information, it can be said that gifted individuals face many difficulties in their career development process, which can be stressful for themselves, their families and their environment.

The needs of gifted individuals, who have different characteristics and needs than their peers with normal development, also differ in the career development process (Ogurlu, Kaya and Hizli, 2015). In this regard, it is emphasized that career support interventions are needed to help gifted individuals reveal their talents, interests and values (Smith and Wood, 2020). Film therapy is among the practices that can support the career development of gifted individuals. Indeed, it has been emphasized that movies inspire gifted individuals to evaluate themselves more positively and to solve existing problems (Hébert and Neumeister, 2001). In the literature, there are studies in which various experiences of gifted individuals are examined through movies (e.g. Frank and McBee, 2003; Hébert and Neumeister, 2002; Şentürk, 2018; Topal and Tortop, 2016), but there is a limited number of studies (e.g. Hébert and Hammond, 2006; Hébert and Neumeister, 2001; Karacan-Özdemir, 2018) that focus on their career development. Gifted individuals face many difficulties in their career development (Chen and Wong, 2013), and film therapy is effective in addressing these problems (Jeon, 1992). Therefore, in this study, the movie *Gifted*, which is about the education and career development process of a gifted child, was analyzed within the framework of Krumboltz's Social Learning Theory.

In Krumboltz's Social Learning Theory, it is emphasized that genetic endowment and special abilities, environmental conditions and events, learning experiences and task approach skills are effective in the career development process. Moreover, Chen and Wong (2013) state that gifted individuals have a lot of learning experiences that involve high expectations for themselves, which can form many task approach skills/generalizations in career decision-making. For this reason, it is emphasized that Krumboltz's Social Learning Theory can be adapted to gifted individuals.

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The sample of the study consists of the movie *Gifted* (Webb, 2017). The movie focuses on the process of Mary, a 7-year-old gifted child, starting school and the tension/conflict between her uncle Frank and her grandmother Evelyn. It also includes the difficulties Mary has experienced during her education and career development process (Webb, 2017). Purposive sampling method was used in the selection of the sample. The data of the study were collected through the "Movie Evaluation Form" created by the researchers. The form includes headings such as "The basic concepts of Krumboltz's Social Learning Theory, the minute and second of the scene and the content in the relevant scene". Thematic analysis was used to analyse the data. In this direction, the basic concepts of Krumboltz's Social Learning Theory were discussed in the form of themes, categories and codes. In the research, the findings obtained on the basis of a scientific career theory to ensure validity and reliability were transferred to the document analysis form. The film was watched several times and detailed information about the film was provided. In qualitative research, it is emphasized that the role of the researcher is very significant, and the researcher should be present at every step of the process (Fink, 2000). The first researcher in this study is a PhD candidate in Psychological Counselling and Guidance. The second researcher completed her bachelor's, master's and doctorate degrees in Psychological Counselling and Guidance. In addition, the researchers have publications on career counselling and qualitative research.

As a result of the analyses, the content in the movie was grouped under the themes of genetic factors ($f=19$; 10.86%), environmental events/conditions ($f=86$; 49.14%), learning experiences ($f=44$; 25.14%), task approach skills ($f=14$; 8%) and generalisations ($f=12$; 6.86%). From this point of view, it can be said that the effect of the environment on career development stands out in the scenes in the movie. Under the theme of environmental events/conditions, the category of individuals in the social environment ($f=69$) was observed the most. Under the theme of genetic factors, the category of giftedness ($f=19$) was identified. Under the learning experiences theme, the instrumental learning experiences category ($f=26$) was observed the most. Under the theme of task approach skills, the category of study skills/habits ($f=6$) was identified most frequently. Finally, under the theme of generalisations, the category of generalisations about the environment ($f=8$) was observed the most.

Based on the results obtained from the research, it can be said that the movie is compatible with both Krumboltz's Social Learning Theory and the literature on giftedness. Indeed, according to the Social Learning Theory, an individual's education and career development process is significantly affected by environmental events/conditions. In the studies (e.g. Bozgeyikli, Doğan and Işıklar, 2010; Ozcan, 2017), it is stated that family and environment are effective in the career development process, but more studies on the effects of family on career development are needed (Bulut and Bacanlı, 2022). Similarly, it was determined that the findings obtained from the category of social conditions in the movie were compatible with the theory. It was observed that the theme of learning experiences was also related to the literature and could be evaluated in terms of the role models (e.g. grandmother) that gifted individuals need. In the movie, Mary's shaping her career in the context of her superior mathematical ability can be considered as an example of genetic factors in Krumboltz's Social Learning Theory. Finally, in line with the theory examined, scenes related to the theme of task approach skills and generalisations were also obtained. Therefore, the findings of this study can be used in film therapy applications that address the career development processes of gifted individuals. The findings of the study may benefit teachers and faculty members in educational activities for gifted individuals, mental health professionals (e.g. psychological counsellors, career counsellors, psychologists, etc.) in therapy and counselling processes; families, parents and students (e.g. both gifted and normally developing students), especially those living in disadvantaged areas. Researchers can analyze the movies about the career development of gifted individuals from different perspectives (e.g. family and environmental support, career challenges and needs, etc.).

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %70, ikinci yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, film incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Eğitim Amaçlı Tasarlanan Sohbet Robotları Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Investigation of the Studies on Chatbots Designed for Educational Purposes

Ahmet Yusuf Cevher, Serkan Yıldırım

Yazar Bilgileri

Ahmet Yusuf Cevher

Öğr. Gör., Ardahan Üniversitesi,

Teknik Bilimler Meslek

Yüksekokulu, Bilgisayar

Teknolojileri,

ahmetyusufcevher@ardahan.edu.tr

Serkan Yıldırım

Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi,

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi,

Bilgisayar ve Öğretim

Teknolojileri Eğitimi,

serkanyildirim@atauni.edu.tr

ÖZ

Eğitim amaçlı sohbet robotları üzerine yapılan çalışmaların eğilimlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu Web of Science (WoS) veri tabanında taranan 77 adet makale türündeki yayın oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma tarzı benimsenerek sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya ait veriler, doküman tarama yöntemiyle elde edilmiş, elde edilen verilere içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemi uygulanmıştır. Bulgular, eğitim alanında kullanılan sohbet robotları üzerine yapılan yayınların 2003 yılında başladığını ve son yıllarda hızla arttığını göstermektedir. En fazla yayın yapılan ülkenin Çin olduğu ve en fazla atıf alan ülkenin ise Amerika Birleşik Devletleri olduğu belirlenmiştir. Education and Information Technologies dergisinin en fazla yayın yapılan dergi olduğu, en çok tercih edilen anahtar kelimenin ise "chatbot" olduğu tespit edilmiştir. İncelenen yayınların çoğunda, sohbet robotunun tasarımında kullanılan teknolojiden eksik ya da yetersiz bir şekilde bahsedildiği görülmüştür. Ayrıca, tasarlanan sohbet robotlarının çoğunlukla metin tabanlı bir arayüze sahip olduğu ve genellikle bilgi verme amacıyla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu robotlar genellikle yapay zekâ tabanlı bir algoritma kullanılarak geliştirilmiş ve öğrenme sürecinde öğrenmeyi tamamlayıcı veya destekleyici bir rol oynamıştır. Ayrıca sohbet robotlarının etkilerinin en fazla başarı değişkeni üzerinde incelendiği gözlemlenmiştir. Son olarak, yayınların çoğunda sohbet robotlarının uygulama süresine dair bilgi verilmediği gözlemlenmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yapay zekâ

Sohbet robotu

Sistematik derleme

Bibliyometrik analiz

İçerik analizi

Keywords

Artificial intelligence

Chatbot

Systematic review

Bibliometric analysis

Content analysis

Makale Geçmişi

Geliş: 24.05.2023

Kabul: 12.02.2024

ABSTRACT

This study is based on a research group comprising 77 articles of various types retrieved from the Web of Science (WoS) database, aiming to uncover trends in research on educational chatbots. A qualitative research approach was adopted, employing a systematic review method. Data were obtained through document analysis, and content analysis and bibliometric analysis methods were used for the collected data. The findings indicated that publications on educational chatbots began in 2003 and rapidly increased in recent years. It was determined that China was the country with the highest number of publications, while the United States was the country with the most citations. Education and Information Technologies journal was found to be the most frequently published journal, with "chatbot" being the most preferred keyword. In many examined publications, there was either insufficient or incomplete discussion on the technology used in designing chatbots. Additionally, it was observed that most designed chatbots had a text-based interface and were primarily used for providing information. These robots were often developed using an artificial intelligence-based algorithm and served a complementary or supportive role during the learning process. Furthermore, it was noted that the effects of chatbots were predominantly examined on the variable of academic achievement. Lastly, it was observed that in many publications, information regarding the duration of chatbot implementation was not provided.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Cevher, A. Y. & Yıldırım, S. (2024). Eğitim amaçlı tasarlanan sohbet robotları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *TEBD*, 22(1), 299-336. <https://doi.org/10.37217/tebd.1301877>

Giriş

Uzaktan eğitim, birçok yenilikler sunması nedeniyle özellikle yükseköğretimde daha fazla tercih edilmeye başlamıştır (Allen ve Seaman, 2014). Dünyayı etkileyen ve hızla yayılan Covid-19 pandemisine karşı pek çok alanda refleks olarak değişikliğe gidilmiş ve yeni normal bir süreç oluşturulmaya başlanmışken eğitimin kesintiye uğramasına en acil çözüm olarak uzaktan eğitim işe koşulmuştur. Uzaktan eğitimde öğrenci sayısının artması sebebiyle öğreticilerin her öğrenciye ayıracağı zaman dilimi daha kısıtlı hale gelmektedir. Ayrıca öğreticilerin sürekli çevrim içi olamaması nedeniyle öğrenciler istedikleri zaman diliminde soru sormamaktadırlar. Çevrim içi öğrenci destek hizmetleri ile öğrencilerin istedikleri zaman diliminde sorularına cevap bulabilecekleri ve kendi hızlarında ilerleyebilecekleri ortamın sağlanabileceği düşünülmektedir (Bozkurt, 2013; Thorpe, 2010; Topal, Eren ve Geçer, 2021; Wang, Wang ve Yen, 2005).

Öğrenci desteği hizmetleri uzaktan eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biridir (Rumble, 2000). Alanyazında uzaktan eğitimde destek hizmetlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde öğrenci destek hizmetlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Kumtepe vd., 2019). Öğrenci destek hizmetlerine yönelik yapılan çalışmalarda öğrenci destek hizmetlerinin, öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Bozkurt, 2013; Cox ve Strange, 2010; Farajollahi ve Moenikia, 2010; Gregori, Zhang, Galván-Fernández ve Asís Fernández-Navarro, 2018; Kumtepe vd., 2019; Rumble, 2000; Simpson, 2000; Tait, 2000; Usun, 2004). Öğrenci destek hizmetlerinin; teknik, idari (yönetmel) ve akademik konularda anında geri bildirim sunması, öğrencilerin programa karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sayede öğrencilerin programa devam etme ve okulda kalma durumları desteklenmektedir (Mitchell ve Grogono, 1993; Moore, 2003; Nichols, 2010; Sweitzer, 2005).

Teknolojinin günümüzde hayatımızın her alanına entegre edilmesi, öğrenci destek hizmetleri için teknolojiye yönelmemize sebep olmaktadır. Özellikle pazarlama ve kurumsal sistemlerde kullanılmaya başlanılan sohbet robotlarının (chatbot) eğitim bilimlerinin de sahasına girmeye başladığı görülmektedir. Bu sebeple insanlarla iletişime geçebilen yazılımlar, çevrim içi ortamlarda akademik bağlamda öğrenmeyi destekleyen öğrenci destek hizmeti olarak kullanılabilir (Oracle Türkiye, 2014; Tamayo, Herrero, Martin, Navarro ve Tránchez, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde eşzamanlı ders süreçlerini takip edemeyen bireylerin zamanla okula aidiyet duygusunun azaldığı, motivasyon kaybı yaşadığı ve derse karşı tutumlarının olumsuz etkilendiği gözlemlenmektedir (Uçar, 2016). Sohbet robotlarının ise uzaktan eğitim sürecindeki bu tür aksaklıklara çözüm olacağı, çevrim içi bir sınıf ortamında, kaygı düzeyi yüksek ve kendini izole hisseden bireyleri destekleyebileceği düşünülmektedir (Verleger ve Pembridge, 2018). Sohbet robotlarının etkileşimi arttıracığı, bireye özel çalışma prensibinden ötürü bireysel farklılıkları temel alan modern eğitim metotlarının uygulanmasına

zemin hazırlayacağı, bireyin tutum ve motivasyonunda olumlu yönde değişiklikler oluşturacağı düşünülmektedir. Sohbet robotları öğretme ve öğrenme süreçlerinde aktif rol oynamaktadır. Singh (2018) sohbet robotlarının öğretim ortalarında oynayabileceği rolleri şu şekilde ifade etmektedir:

Akıllı geri bildirim: Dersin tasarımı, konusu, öğreticinin dersi işleyişi hakkındaki toplanan verileri analiz edebilmek için kuruma veya öğretmene gönderebilir.

Öğretim Asistanı: Öğrencinin ilerlemesini takip etmede ve en çok tekrarlanan görevleri gerçekleştirmede öğretmene yardım edebilir.

Anında geri bildirim: Hem yönetsel hem de akademik konularda sık sorulan sorulara verilecek cevapları otomatikleştirmeye ve anında geri bildirim vermeye olanak tanıyabilir.

Öğrenme Yönetim Sistemlerine (ÖYS) Alternatif: Geleneksel ÖYS'ye entegre edilerek ÖYS'nin işlevlerine daha işlevsel hale getirebilir.

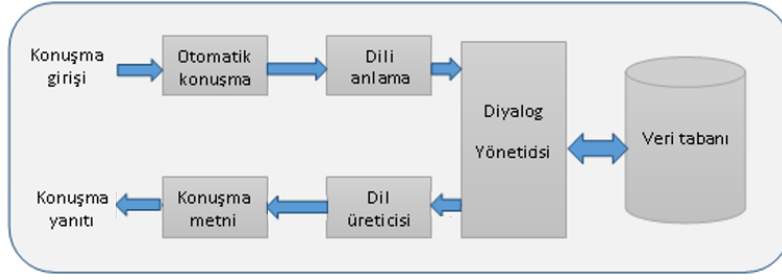
Sohbet robotları, yapay sinir ağları, uzman sistemler, örüntü tanıma, genetik algoritmalar gibi pek çok alt dalı bulunan yapay zekânın, doğal dil işleme tabanlı alt dalındandır (Reznik, 2009). Nuruzzaman ve Hussain (2018), sohbet robotlarını insanların iletişim yeteneklerini taklit ederek bir kullanıcıyla etkileşime girebilen konuşma yazılım sistemi olarak tanımlamıştır. Sohbet robotları alanyazında kullanım amaçlarına göre hedef (görev), bilgi, hizmet (servis) ve yanıt oluşturma tabanlı olmak üzere dört gruba ayrılmıştır (Nimavat ve Champaneria, 2017; Nuruzzaman ve Hussain, 2018).

Hedef tabanlı sohbet robotları, kullanıcılarla kısa konuşmalar yaparak belirli görevleri yerine getirebilmek için tasarlanmış sohbet robotlarıdır. Şirketlerin web sitelerinde müşterilerin soru ve sorunlarına kısa cevaplar veren sohbet robotları hedef tabanlıdır.

Bilgi tabanlı sohbet robotları, erişim sağlanan kaynaklardan edindikleri bilgileri açık ve kapalı alan olmalarına göre sınıflandırılır. Açık alanlarda erişim sınırı olmamakla beraber en uygun yanıt aranıp sunulur. Kapalı alan ise belirli bir veri setiyle sınırlanan kaynaklardan oluşur. Allen AI Science ve Quiz Bowl açık alan sohbet robotu iken Daily Mail, MCTest ve bAbI gibi veri setleri kapalı alana örnektir.

Hizmet tabanlı sohbet robotları, belirlenen bir alanda müşterilere hizmet vermek amacıyla tasarlanır. Kişisel ya da ticari olmak üzere müşterilere sunulan olanaklara göre sınıflandırılırlar. Örneğin hizmet tabanlı sohbet robotları aracılığıyla bir restorandan yemek siparişi verilebilir.

Yanıt oluşturma tabanlı sohbet robotları, yanıt oluştururken gerçekleştirdiği eylemlere göre şablon tabanlı model, üretken model, erişim tabanlı model ve arama motoru modeli olmak üzere dört grupta sınıflandırılır. Bu modeller doğal dil metnine uygun şekilde girdiler alarak çıktı vermektedir.



Şekil 1. Sohbet robotu mimarisi

Standart bir sohbet robotuna ait mimari yapı Şekil 1’de (Shum, He ve Li, 2018) gösterilmektedir. Bu mimaride otomatik konuşma tanıyıcısı kullanıcıdan veri girişini alır, bunları sözcük kurallarına dönüştürür ve konuşma dilini anlama modülüne gönderir. Dil anlama modülü sözcük veya sözcükleri diyalog yöneticisine aktarır. Diyalog yöneticisi içinde bulunan doğal dil işleme modülü sayesinde sözcüklerden anlam çıkarır ve kullanıcının aradığı bilgiyi elde etmek için veri tabanına erişim sağlar. Diyalog yöneticisi tarafından veri tabanından istenilen bilgi edinildikten sonra işlemin akışına karar verilir. Konuşma dili üreticisinde sözcük veya sözcükler üretildikten sonra konuşma metni modülüne aktarılır. Son olarak söz veya sözcükler bu modülden kullanıcıya aktarılır.

Sohbet robotlarının arayüz tasarımları web ve mobil tabanlı olmak üzere ikiye ayrılır. Web tabanlı sohbet robotları bilgisayarlar veya tabletler üzerinden kullanılabilirler. Mobil tabanlı sohbet robotları ise kullanıcının bir arkadaşıyla mesajlaşıyormuş gibi iletişime geçtiği mobil mesajlaşma uygulamaları (Facebook Messenger, Whatsapp, Telegram, WeChat, Line gibi...) üzerinden kullanılabilir (Huang, Hew ve Fryer, 2022).

Sohbet robotlarının alanyazındaki tarihsel gelişimi incelendiğinde temellerinin 1950 yılında bir bilgisayar programının insanmış gibi diğer insanlarla iletişime geçip geçemeyeceğinin test edilmesiyle atıldığı görülmektedir (Turing, 1950). İlk dönemlerde tasarlanan sohbet robotlarının iletişim becerileri sınırlıydı ancak sonraki sohbet robotlarının tasarımları yol göstermiştir (Adamopoulou ve Moussiades, 2020). 1979 yılında PARRY, bir bilgisayar programı ile gerçek bir şizofreni hastasını ayırt etmek üzere beş psikiyatrist üzerinde deney uygulamıştır. İlk psikiyatrist bilgisayar programı ile gerçek şizofreni hastasını doğru ayırt etmiş, ikincisi ikisine de yanlış cevap verirken, üçüncüsü her ikisinin de gerçek hasta olduğunu düşünmüştür. Dördüncü ve beşinci psikiyatrist her ikisinin de sohbet robotu olduğunu düşünmüştür (Heiser, Colby, Faught ve Parkison, 1979). 1995 yılında ilk çevrim içi sohbet robotu olan ALICE (Yapay Linguistic Internet Computer Entity) yaratılmıştır (Wallace, 2009).

Son yıllarda sohbet robotu tasarımı ve kullanımı konusunda yapılan çalışmaların sayılarında artış yaşanmıştır (Adamopoulou ve Moussiades, 2020). Bu artış araştırmacıların ilgisini çekerek sohbet robotları üzerine yapılan çalışmaların araştırmacılar tarafından sistematik bir şekilde derlenmesini sağlamıştır. Alanyazında bu konuda yapılmış bazı derleme çalışmaları şu şekildedir:

Winkler ve Söllner (2018), eğitim amaçlı sohbet robotlarını analiz ederek eğilimlerini ortaya çıkarmaya çalışarak amacıyla 80 makaleyi incelemiştir. İnceledikleri çalışmalarda sohbet robotlarının yaklaşımlarını, eğitim ortamlarındaki uygulama alanlarını araştırmışlardır. Yazarlar eğitim amaçlı sohbet robotlarının sağlık ve dil öğrenimi alanında kullanıldığını vurgulamış ve sohbet robotlarının eğitim alanında uygulanmasının henüz en başında olduğunu ifade etmişlerdir.

Hobert ve Wolff (2019), eğitim amaçlı sohbet robotlarını, değerlendirme yöntemleri, arayüzü, kullandığı teknoloji ve kullanılabilirliği açısından analiz etmişlerdir. Sonuç olarak eğitimde kullanılan sohbet robotlarının mobil arayüzü kullanmaya eğilimli olduğunu, mevcut çalışmaların tasarım bilgisi gibi eksikliklerinin olduğunu ve çalışmaların yüzeysel yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Smutny ve Schreiberova (2020), sohbet robotlarının uygulama alanları ve kullanılan platformlar üzerine yaptığı araştırmada eğitici sohbet robotlarının kalitelerini ve mevcut durumlarını Facebook Messenger platformu üzerinde incelemiştir. Bu çalışmada incelenen sohbet robotlarını araştırmacılar kullanılan dil, konu ve platform açısından değerlendirerek sınıflama yapmışlardır. Çalışmanın sonucu olarak Facebook Messenger gibi anlık mesajlaşma uygulamalarında geliştirilen sohbet robotlarının yapay zekâya sahip dijital öğretim asistanı olarak kullanılması için henüz erken olduğu vurgulanmıştır.

Pérez, Daradoumis ve Puig (2020), 80 çalışma üzerinde yürüttükleri araştırmada sohbet robotlarını kullanılan teknolojilerine, verilen desteğin türüne ve değerlendirme yöntemlerine sınıflandırarak inceleme yapmışlardır. Çalışma sonucunda gerçek bir öğretmenle benzer koşullara sahip olan sohbet robotlarının öğrenmeye nasıl yardımcı olabileceği durumlar hakkında görüşlerini bildirmişlerdir.

Hwang ve Chang (2021), Web of Science veri tabanını kullanarak gerçekleştirdikleri tarama sonucunda 29 çalışmayı incelemeye değer bulmuşlardır. Bu çalışmaları araştırma tasarımları, analiz yöntemleri, uygulama alanları, öğrenme alanı, ülke ve dergi şeklinde sınıflandırarak eğitim alanında yapılan sohbet robotu çalışmalarının eğimlerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda eğitim alanında yapılan sohbet robotu çalışmaları ve uygulamalarının geliştirilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Wollny vd. (2021), sohbet robotlarının uygulama alanlarını, nasıl uygulandığını incelemek üzere 74 çalışma üzerinde araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmada sohbet robotları pedagojik rolü, mentörlük rolü değerlendirme kriterleri, değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme araçlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada sohbet robotlarının eğitimi kişiselleştirme potansiyeli ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Okonkwo ve Ade-Ibijola (2021), farklı bilgi kaynaklarından taradıkları 53 eğitim amaçlı sohbet robotunu incelemiştir. Yazarlar, çalışma sonucunda sohbet robotlarının eğitime faydaları, eğitim alanında uygulanmasında yaşanan zorlukları ve gelecekteki potansiyellerini ortaya koymuştur.

Huang vd. (2022), dil öğreniminde sohbet robotlarının sağladığı avantajları keşfetmek amacıyla seçtikleri 25 deneysel çalışma üzerinde inceleme yapmışlardır. Sohbet robotlarını kullanılan dile, uygulama yapılan ülkeye ve kullanılan arayüze göre sınıflandırmışlardır. Çalışmada sohbet robotlarının öğrencilerin sosyal varlığını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmışlardır. Ayrıca sohbet robotu yenilik etkisi, bilişsek yük gibi birtakım zorluklara neden olduğunu da ifade etmişlerdir.

Open AI şirketi tarafından geliştirilen ChatGPT sohbet robotunun kullanımı yaygınlaştıkça sohbet robotlarına olan ilgi daha da artmıştır (Tlili vd., 2023). Alanyazında bu konuda yapılmış bazı çalışmalar Tablo 1’de özet olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Güncel Çalışmalara Örnekler

<i>Yazar ve Yıl</i>	<i>Çalışma ile İlgili Bilgi</i>
Adiguzel, T., Kaya, M. H. & Cansu, F. K. (2023)	AI'nin eğitimdeki dönüştürücü potansiyelinin ve ChatGPT'nin rolünün ele alındığı bir derleme çalışması. Çalışma, eğitimde AI teknolojilerinin faydaları ve zorlukları üzerinde durmaktadır.
Chiu, T. K., Moorhouse, B. L., Chai, C. S. & Ismailov, M. (2023)	AI tabanlı chatbotların öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisinin incelenmesi ve öğretmen desteğinin rolünün araştırılması. Çalışma, öğrenci motivasyonu ile öğretmen desteği arasındaki ilişkiyi ele almaktadır.
Clark, T. M. (2023)	ChatGPT'nin genel kimya sınav sorularıyla ilgili kullanımının incelenmesi ve performansının değerlendirilmesi. Çalışmada, ChatGPT'nin sınav sorularına verdiği yanıtların doğruluğu ve açıklamalarının kalitesi değerlendirilmiştir.
Crawford, J., Cowling, M. & Allen, K. A. (2023)	Eğitimde AI'nin etik kullanımının tartışılması ve ChatGPT'nin etik eğitim ortamlarında kullanımının önerilmesi. Çalışma, öğrencilerin ChatGPT'yi etik bir şekilde kullanmalarını teşvik eden liderlik ve karakter gelişimi gibi konuları ele almaktadır.
Humphry, T. & Fuller, A. L. (2023)	ChatGPT'nin üniversite düzeyindeki kimya laboratuvarlarında kullanım potansiyelinin tartışılması. Çalışmada, ChatGPT'nin laboratuvar raporlarının belirli bölümlerini yazma yeteneği üzerinde durulmuştur.
Jeon, J. & Lee, S. (2023)	ChatGPT'nin eğitimdeki rolünün öğretmenlerin rolleriyle ilişkisinin incelenmesi. Çalışma, öğretmenlerin ChatGPT'yi nasıl kullandığını ve bu teknolojinin eğitimde öğretmenlerin rolünü nasıl tamamladığını araştırmaktadır.
Keiper, M. C., Fried, G., Lupinek, J. & Nordstrom, H. (2023)	Spor yönetimi eğitiminde yapay zekâ kullanımının incelenmesi ve ChatGPT'nin sportif yönetim eğitimindeki potansiyelinin değerlendirilmesi. Çalışma, ChatGPT'nin spor yönetimi eğitimindeki kullanımının avantajlarını ve dezavantajlarını tartışmaktadır.
Kohnke, L. (2023)	Dil öğrenenlerin bir chatbotu bağımsız dil öğrenme aracı olarak algılamalarının incelenmesi. Çalışma, bir chatbotun ikinci dil öğrenenlerin bağımsız dil öğrenme deneyimlerini nasıl etkilediğini ele almaktadır.
Mohamed, A. M. (2023)	ChatGPT'nin İngilizce öğretiminde kullanımının İngilizce öğretmenleri tarafından algılanması ve değerlendirilmesi. Çalışma, ChatGPT'nin İngilizce öğretimindeki etkisini ve öğretmenlerin algılarını ele almaktadır.
Moldt, J. A., Festl-Wietek, T., Madany Mamlouk, A., Nieselt, K., Fuhl, W. & Herrmann-Werner, A. (2023)	Tıp eğitiminde yapay zekâ destekli chatbotların öğrenci tutumları ve bilgisi üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Çalışma, tıp öğrencilerinin yapay zekâ ve chatbotlar hakkındaki tutumlarını ve bilgisini ele almaktadır.
Nikolic, S., Daniel, S., Haque, R., Belkina, M., Hassan, G. M., Grundy, S., ... & Sandison, C. (2023)	Bu çalışma, ChatGPT'nin mühendislik eğitiminde değerlendirme üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Mühendislik eğitimi değerlendirme sorularına ChatGPT yanıtlarını inceler ve mevcut uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerini tartışmaktadır.
Nov, O., Singh, N. & Mann, D. M. (2023)	Çalışma, ChatGPT veya benzeri bir yapay zekâ tabanlı chatbot'un hasta-sağlayıcı iletişimi için kullanılabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, hasta soruları ChatGPT'ye girilerek chatbotun yaklaşık olarak insan sağlayıcının yanıtıyla aynı kelime sayısını kullanarak yanıt vermesi istenmiştir. Katılımcılara, her hasta sorusu için sağlayıcı veya ChatGPT tarafından üretilen bir yanıt sunulmuştur. Katılımcılardan, yanıt kaynağını doğru şekilde belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca, katılımcılardan sağlayıcıların chatbotların işlevlerine olan güvenlerini Likert ölçeği kullanılarak değerlendirmeleri istenmiştir.
Skavronskaya, L., Hadinejad, A. & Cotterell, D. (2023)	Çalışma, turizm eğitimi uygulamalarında ChatGPT'nin potansiyel etkisini ve sınırlamalarını tartışmayı amaçlamaktadır. Özellikle, ChatGPT'nin turizm eğitimindeki etkileri ve akademik dürüstlük ve etik konusundaki etkileri hakkında turizm eğitimcilerini bilgilendirmeyi hedeflemektedir.

Su, Y., Lin, Y. & Lai, C. (2023)	Argüman yazma sınıflarında ChatGPT'nin kullanımının incelenmesi ve önerilerin sunulması. ChatGPT'nin öğrencilere kılavuzluk etme, içerik revizyonu, düzeltme ve yazı sonrası değerlendirme gibi görevlerde nasıl yardımcı olabileceği araştırılmıştır.
Tam, W., Huynh, T., Tang, A., Luong, S., Khatri, Y. & Zhou, W. (2023)	Hemşirelik eğitiminde yapay zekâ destekli chatbotların (AI-Chatbotlar) uygulanabilirliği ve potansiyel etkilerinin incelenmesi. Çalışma, AI-Chatbotların hemşirelik eğitiminde nasıl kullanılabileceğini ve bu teknolojinin potansiyel etkilerini ele almaktadır.
Tili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R. & Agyemang, B. (2023)	ChatGPT'nin eğitimdeki kullanımının incelenmesi ve özellikle öğrenci deneyimleri üzerinde durulması. Çalışma, ChatGPT'nin eğitimdeki potansiyelini ve karşılaşılan etik ve kullanım sorunlarını ele almaktadır.
Tsang, R. (2023)	Tıp eğitiminde ChatGPT'nin pratik uygulamalarının incelenmesi ve olası endişelerin ele alınması. Çalışma, ChatGPT'nin tıp eğitimindeki kullanımının etkilerini ve karşılaşılan sorunları değerlendirmektedir.
Xia, Q., Chiu, T. K., Chai, S. & Xie, K. (2023)	Çalışmada, önceki yapay zeka (AI) ve disiplin bilgisi ile öğrencilerin kendini düzenleme öğrenimi (SRL) arasındaki ilişki üzerindeki ihtiyaçları karşılama etkileri incelenmiştir. Veriler, 323 9. Sınıf öğrencisinden bir anket ve bir test aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenciler, bir AI temel ünitesini tamamlamış ve ardından 5 gün boyunca konuşma chatbotu ile İngilizce öğrenmişlerdir. Medyan etkileri araştırmak için güven aralıkları hesaplanmıştır.
Yan, D. (2023)	ChatGPT'nin ikinci dil yazma pratiğindeki öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi. Çalışma, ChatGPT'nin ikinci dil öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmedeki potansiyelini ve akademik dürüstlük ile eşitlik gibi endişeleri ele almaktadır.

İlgili çalışmalara bakarak özetlemek gerekirse sohbet robotlarının eğitim bilimlerinde kullanılması fikri alanyazında henüz çok yenidir ve öğretim amaçlı kullanılarak, sonuçlarının paylaşıldığı çalışmalar azınlıktadır (Fırat, 2020; Topal vd., 2021; Song, Oh ve Rice, 2017). Bu nedenle uzaktan eğitimde akademik öğrenci desteği sağlamak amacıyla bir sohbet robotunun (chatbot) nasıl tasarlanması gerektiğinin ortaya çıkarılması ve bu robotun kullanılabilirliğinin incelenmesi alanyazın için önem arz etmektedir. Bu çalışmada eğitim amaçlı kullanılan sohbet robotları üzerine yapılan çalışmaların sistematik bir şekilde derlenerek eğitim alanında kullanılan sohbet robotları çalışmalarının eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Böylece çalışma sonucunda mevcut çalışmalara bütüncül ve kapsayıcı bir bakış açısı kazandırılarak çalışmanın sonuçları bu alanda yapılacak olan çalışmalara rehberlik edebilecek, yeni yapılacak çalışmalara başlangıç noktası oluşturmada yardımcı olabilecektir. Bu çalışmada aşağıda verilen araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

1. Eğitim amaçlı sohbet robotları üzerine yapılan yayınlar hangi demografik bilgilerden oluşmaktadır?
 - a. Yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
 - b. Yayınların çalışıldığı ülkelere göre dağılımı nasıldır?
 - c. Yayınların yayımlandığı dergilere göre dağılımı nasıldır?
 - d. Yayınlarda kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?
 - e. Yayınların uygulandığı disiplin alanları hangileridir?
2. Eğitim amaçlı sohbet robotları üzerine yapılan yayınların yöntemsel eğilimleri nelerdir?
 - a. Yayınların yayın türü nedir?
 - b. Yayınların araştırma türü nedir?

- c. Yayınların tercih ettikleri araştırma yöntemleri nelerdir?
 - d. Yayınlarda seçilen örneklem grupları nelerdir?
 - e. Yayınlarda seçilen örneklemelerin büyüklükleri nelerdir?
 - f. Yayınlar kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
 - g. Yayınlarda kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?
3. Eğitim amaçlı sohbet robotları üzerine yapılan yayınlarda kullanılan sohbet robotuna ait bilgiler nelerdir?
- a. Yayınlarda kullanılan sohbet robotlarının tasarımında hangi teknolojiler kullanılmaktadır?
 - b. Yayınlarda kullanılan sohbet robotlarının arayüzü nasıldır?
 - c. Yayınlarda kullanılan sohbet robotları hangi amaçla kullanılmaktadır?
 - d. Yayınlarda kullanılan sohbet robotları hangi algoritma yaklaşımıyla tasarlanmıştır?
 - e. Yayınlarda kullanılan sohbet robotlarının öğrenci destek türleri nelerdir?
 - f. Yayınlarda kullanılan sohbet robotlarının uygulamadaki rolü nedir?
 - g. Yayınlarda kullanılan sohbet robotlarının etkisinin incelendiği değişkenler nelerdir?
 - h. Yayınlarda kullanılan sohbet robotlarının uygulama süreleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Belirli bir zaman aralığı gözlemeksizin geçmişten günümüze, eğitim amaçlı sohbet robotları üzerine yapılan çalışmaların incelendiği bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma tarzı benimsenerek sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derlemeler, seçilmiş bir konu hakkında gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol gösterebilmek amacıyla bütüncül bir bakış açısıyla alanyazını özetler (Petticrew ve Roberts, 2008). Ayrıca sistematik derleme yöntemi, çalışmalarda elde edilen verilerin ilgi çekiciliğini ve bilimsel değerini artırır (Martínez-Ruiz, Münch, Garcia ve Piattini, 2012). Sistematik derlemelerde başarıya ulaşabilmek için çalışmanın neden yapıldığı, çalışmada neler yapıldığı ve neler bulunduğu açık, doğru ve eksiksiz bir şekilde verilmelidir (Liberati vd., 2009). Bu çalışmada sistematik incelemeleri raporlamak için Liberati vd.'nin (2009) geliştirdiği PRISMA çerçevesi kılavuz olarak kullanılmıştır.

İlk adım olarak ele alınan çalışmaların içeriği bakımında odaklanılacak noktalar belirlenmiştir. Eğitici sohbet robotlarının konu edildiği çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra dâhil ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir.

Dâhil ve Hariç Tutma

Bu çalışmaya ait kriterler Hwang ve Chang (2021) ve Pérez vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada belirlenen dâhil ve hariç tutma kriterlerinden faydalanılarak belirlenmiştir.

Dâhil etme kriterleri şu şekildedir:

- Çalışma eğitici sohbet robotlarına atıfta bulunmalı,
- Çalışmada sohbet robotlarının rolleri ve sohbet robotlarının tasarımı ya da teknolojisi tartışılmalı, uygulama sonucundaki etkileri hakkında bilgi verilmeli,
- Hakemli dergilerdeki tam metin yayın olmalı.

Hariç tutma kriterleri ise şu şekildedir:

- Eğitim dışında ortamlarda kullanılan sohbet robotları hariç tutulmuştur,
- Sohbet robotunun kullanımı tasarımı veya tanımı net olmayan çalışmalar hariç tutulmuştur.
- Yayın dili İngilizce dışında olan çalışmalar hariç tutulmuştur,
- Tam metni mevcut olmayan çalışmalar hariç tutulmuştur,
- Tezler, bildirimler, kitaplar ve derlemeler hariç tutulmuştur,
- Metodoloji/Yöntem bilgileri verilmemiş olan çalışmalar hariç tutulmuştur.

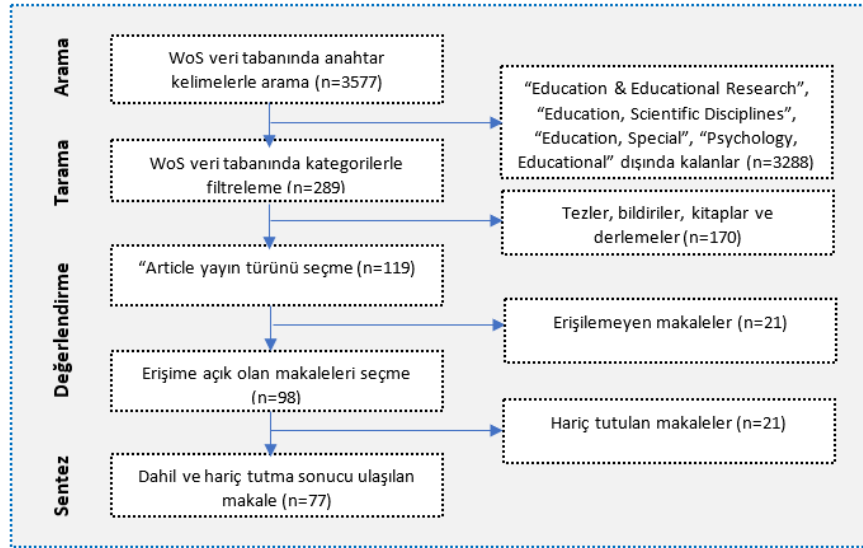
Araştırma Stratejisi ve Çalışmaları Bulma

Web of Science (WoS) veri tabanının konu başlıkları ve dergi yelpazesi oldukça geniştir (Falagas, Pitsouni, Malietzis ve Pappas, 2008; Karasozen, Bayram ve Zan, 2011). Bu sebeple arama için WoS bilimsel veri tabanı kullanılmıştır. Arama 23.02.2023 tarihinde gerçekleştirilmiş olup aramada herhangi bir zaman aralığı gözetilmemiştir. Ancak taramanın yapıldığı 2023 yılı taramaya dâhil edilmemiştir. Anahtar kelime olarak "chatbot*" veya "conversational agent*" kelimeleri kullanılarak 3577 çalışmaya ulaşılmıştır. Arama WoS veri tabanında "Eğitim ve Eğitim Araştırmaları", "Eğitim, Bilimsel Disiplinler", "Eğitim, Özel", "Psikoloji, Eğitim" kategorilerine göre filtrelenmiş ve 289 çalışma elde edilmiştir. Aramaya ait sorgu yapısı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Arama Sorgusu

((ALL=("chatbot")) OR ALL=("conversational agent")) AND (WC=(Education & Educational Research) OR WC=(Education, Scientific Disciplines) OR WC=(Education, Special) OR WC=(Psychology, Educational))

Ortaya çıkan sonuçlar "makale" türüyle sınırlandırıldığında 119 çalışma elde edilmiştir. Bu çalışmalardan erişime açık olan 98'i dâhil ve hariç tutma kriterlerine göre incelenmiştir. Ulaşılan yayınların tümünün özetleri okunmuş, belirsizlik durumlarında ise çalışmaların tümüne bakılmıştır. İnceleme sonucunda 77 çalışma analiz edilmek üzere araştırmaya dâhil edilmiştir. Şekil 2'de arama prosedürü akışı verilmiştir.



Şekil 2. Arama prosedürü akış şeması

Veri Toplama

Çalışmaya ait veriler, doküman tarama yöntemiyle araştırmacılar tarafından alanyazın incelenerek uyarlanıp geliştirilen "Yayın Tarama Formu"nda (Ek-1) yer alan başlıklar altına yerleştirilmiştir. Yayın tarama formu yayına ait kategoriler, demografik bilgiler, metodolojik bilgiler ve sohbet robotuna ait bilgiler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

- Demografik bilgiler bölümü; Yayının adı, yayın yılı, yayımlandığı derginin adı, anahtar kelimeler, çalışmanın yürütüldüğü ülke, uygulanan disiplin alanı kategorilerinden oluşmaktadır (Cevher ve Yıldırım, 2020; Goktas vd., 2012).
- Metodolojik bilgiler bölümü; Yayının türü, araştırma türü, araştırma yöntemi, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi kategorilerinden oluşmaktadır (Cevher ve Yıldırım, 2020; Goktas vd., 2012).
- Sohbet robotuna ait bilgiler bölümü; sohbet robotunun tasarımında kullanılan teknoloji (Pérez vd., 2020), arayüzü (Hobert ve Wolff, 2019; Hwang ve Chang, 2021; Kuhail, Alturki, Alramlawi ve Alhejori, 2022), amacı, yaklaşımı (Winkler ve Söllner, 2018), destek türü (Pérez vd., 2020), uygulamadaki rolü (Kumar, 2021), etkisinin incelendiği değişkenler (Wollny vd., 2021), uygulama süresi kategorilerinden oluşmaktadır.

Verileri Analiz Etme ve Yorumlama

İncelenen yayınların demografik bilgileri ile ilgili elde edilen verilerine içerik analizi ve bibliyometrik analiz yöntemi birlikte uygulanarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Metodolojik bilgiler ve sohbet robotlarına ait bilgilerden elde edilen verilere ise sadece içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi yönteminde, benzer olan veriler oluşturulan temalar altında kategorize edilir daha sonra bir arada değerlendirilerek anlamlı hale getirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bibliyometrik analizde,

belirli bir konuda yapılmış yayınların genel olarak profilini çıkararak yayınlara genel bir bakış kazandırmak için kullanılan bir analiz yöntemidir (Bjork, Offer ve Söderberg, 2014; Rey-Martí, Ribeiro-Soriano ve Palacios-Marqués, 2016). Veriler yazarlar tarafından ayrı ayrı ele alınarak yapılmış ve kategorize edilmiştir. Veriler araştırma sorularına paralel olarak analiz edilerek elde edilen bulgular tablolar veya şekiller halinde verilmiştir. Şekil 5, 6, 7, 8 görselleri R Studio'nun "bibliometrix" paketi kullanılarak oluşturulurken, diğer şekil ve tablolar MS Office Word uygulaması kullanılarak oluşturulmuştur.

İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmanın bilimsel niteliğe ulaşabilmesini sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yerini inandırıcılık ve teyit edilebilirlik almaktadır. Ayrıca nitel araştırmalarda subjektifliğin azaltılması adına araştırma her aşamasının ve tüm sürecin net ve açık bir şekilde ifade edilmesi için inandırıcılık ve teyit edilebilirliğin sağlanması büyük öneme sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nitel araştırmada araştırma süreci boyunca her aşamada uzman olan bir araştırmacının görüşü alınarak çalışmanın eş denetlenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bütün aşamaları tüm şeffaflığıyla açık ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Her aşamanın daha sonra aynı konu kapsamında çalışacak araştırmacılar tarafından rahatlıkla anlaşılabilmesi için ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Dâhil ve hariç tutma kriterleri açıkça belirtilerek araştırmanın sınırları ortaya konulmuştur. Sık sık uzman ve akran görüşü alınarak iç tutarlılık oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Akran değerlendirmesi adına her araştırmacı tarafından veri tabanı ayrı ayrı taranmış ve aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Yine benzer şekilde veri analizinde kategorize işlemlerinde araştırmacılar ayrı ayrı işlem yapmış ancak yorumların örtüştüğü görülmüştür. Araştırmacıların yorumlarında farklılık gözlemlendiği durumlarda ise yeniden kategorize işlemi yapılmıştır.

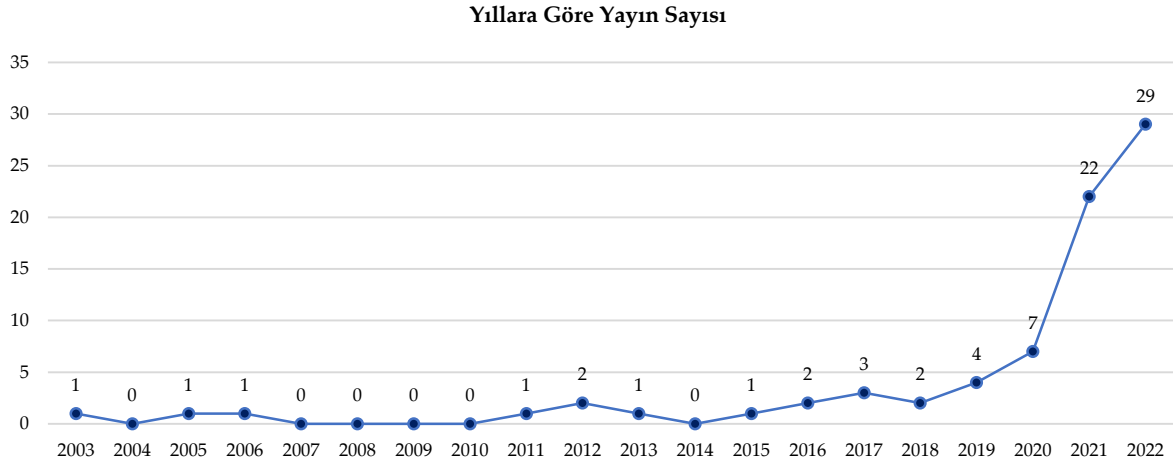
Bulgular

Bu araştırmanın bulguları araştırma sorularına paralel olarak sunulmuştur. Bulgularda değişkenler kullanılma sıklığı ve yüzdelik (%) kullanılarak ifade edilmiştir. Ele alınan değişken birden fazla yayında kullanılmışsa kullanılma sıklığı (f), sadece bir yayında kullanılmışsa kullanılma sıklığı (n) sembolü ile verilmiştir.

Yayınlara Demografik Bilgilerine Ait Bulgular

Yıllara Göre Yayınlara Dağılımına Ait Bulgular

İncelenen yayınlara yıllara göre sayıları Şekil 3'te verilmiştir.

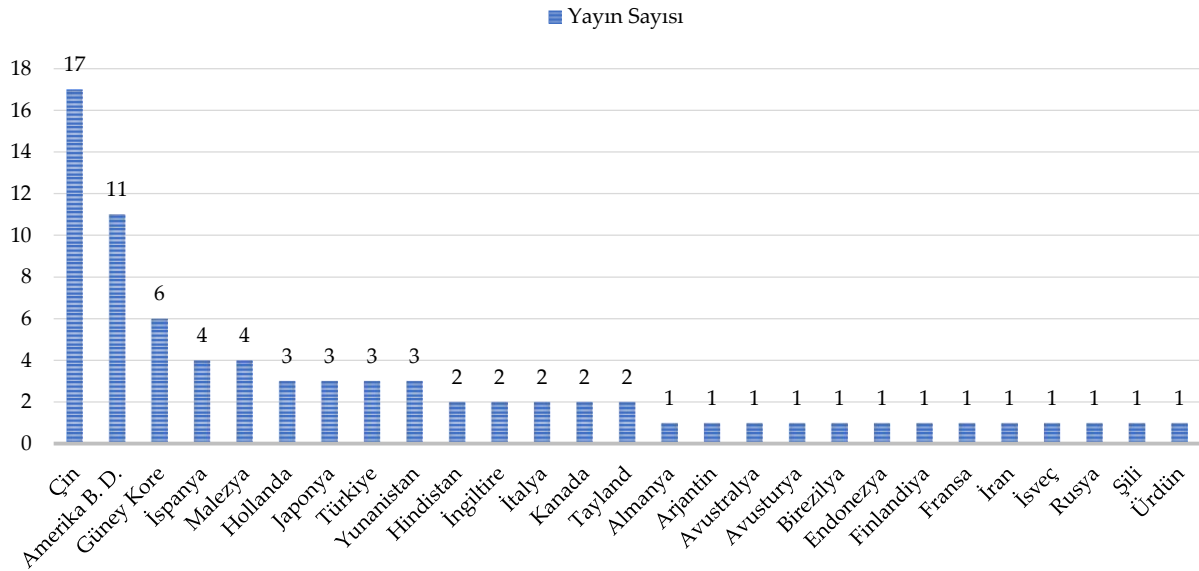


Şekil 3. Yıllara göre yayınların dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, eğitim alanında kullanılan sohbet robotları üzerine yapılan yayınların 2003 yılında başladığı görülmektedir. Ayrıca bazı yıllarda hiç yayın yapılmamıştır ancak yayın sayısı son yıllarda hızlı bir şekilde artmıştır.

Ülkelere Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların ülkelere göre dağılımı yayının sorumlu yazarına göre ele alınmıştır. Yayınların ülkelere göre dağılımına ait bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Ülkeler göre yayınların dağılımı

Şekil 4'e bakıldığında en fazla yayın yapılan ülkenin Çin (n=17) olduğu görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) (n=11) ise en fazla yayın yapılan ikinci ülke olmuştur. Ancak Tablo 3'te de verilen bilgilere göre ülkelere ait yayınların toplam atıf sayılarına bakıldığında bu sıralama değişmektedir.

Tablo 3. Ülkelerin Toplam Atıf Sayılarına Göre Dağılımı

Ülke	Toplam Atıf (TA)	Ortalama Makale Atıfları
1. ABD	512	46,50
2. Yunanistan	108	36,00
3. Çin	101	5,90
4. İspanya	54	13,50
5. Kanada	41	20,50
6. Arjantin	24	24,00
7. Güney Kore	16	2,70
8. Hollanda	13	4,30
9. Malezya	12	3,00
10. İngiltere	9	4,50
11. Japonya	9	3,00
12. Türkiye	8	2,70
13. Hindistan	6	3,00
14. Brezilya	5	5,00
15. Fransa	4	4,00
16. İsveç	4	4,00
17. İtalya	4	2,00
18. Ürdün	4	4,00
19. Avustralya	3	3,00
20. Tayland	3	1,50

Tablo 3'te verilen bilgilere göre yayın başına en fazla atıf alan ülke ABD (TA=512) olmuştur. Yunanistan (TA=108) ikinci sırada en fazla atıf alan ülke olmuştur. Çin (TA=101) ise bu sıralama üçüncü olarak yerleşmiştir.

Yayınların Yayımlandığı Dergilerin Dağılımına Ait Bulgular

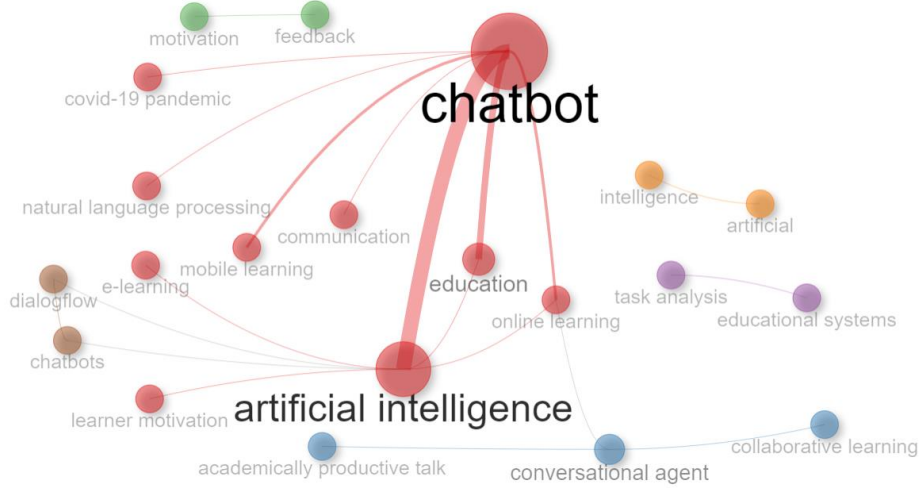
Araştırma kapsamında incelenen yayınların yayımlandığı dergilere ait bulgular Tablo 4'de verilmiştir. Yayın sayısı bir olan dergilere tabloda yer verilmemiştir.

Tablo 4. Yayınların Dergilerine Ait Bilgiler

Dergi Adı	Yayın Sayısı (n)	h_index	Toplam Atıf (TA)
1. Education and Information Technologies	9	3	18
2. Computers & Education	6	4	122
3. Computer Assisted Language Learning	5	4	40
4. British Journal of Educational Technology	5	3	49
5. IEEE Transactions on Learning Technologies	5	2	32
6. Educational Technology & Society	4	3	34
7. International Journal of Educational Technology in Higher Education	3	2	19
8. Interactive Learning Environments	3	2	9
9. Computer Applications in Engineering Education	3	1	4
10. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning	2	2	27
11. Journal of Educational Computing Research	2	2	23
12. International Journal of Emerging Technologies in Learning	2	2	10
13. BMC Medical Education	2	1	6

Tablo 4'e bakıldığında eğitim alanında kullanılan eğitsel sohbet robotlarına yönelik yapılan çalışmaların yayımlandığı dergileri yayın sayısına göre ele aldığımızda birinci sırasında (n=9) *Education and Information Technologies* dergisi yer almaktadır. İkinci sırada ise *Computers & Education* (n=6) dergisi yer almaktadır. Üçüncü sırayı da *Computer Assisted Language Learning* (n=5), *British Journal of Educational*

Şekil 6'ya göre ele alınan yayınlarda en çok tercih edilen anahtar kelime Chatbot (n=34) kelimesi olmuştur. Artificial intelligence (n=16) ise ikinci sırada en sık tercih edilen anahtar kelimeler olmuştur. Üçüncü sırada yer alan anahtar kelime ise Conversational agents (n=13) olmuştur. İncelenen yayınlarda chatbot ve conversational agents anahtar kelimeleri genellikle sohbet robotu kavramı yerine kullanılmıştır. Yayınlarında kullanılan anahtar kelimelerin birlikte kullanılma durumlarından oluşundan ağ durumu Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Anahtar kelimelerin ağ durumu

Yayınlarda Uygulandığı Disiplinlere Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınlarda uygulandığı disipline ait bulgular Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Uygulanan disiplinlere göre yayın sayısı

Şekil 8'e göre on sekiz adet yayında birden fazla disiplinin çalışmaya dâhil edilerek disiplinler arası (n=18) çalışmalar yapıldığı görülmektedir. En fazla çalışma yapılan disiplin ise Yabancı Diller (n=15) alanı olarak tespit edilmiştir. Sıralamayı Bilgisayar Bilimleri (n=6) disiplin alanı takip etmiştir. Üç adet yayında ise çalışmanın uygulandığı disiplin belirtilmemiştir.

Yayınların Yöntemsel Eğilimlerine Ait Bulgular

Yayın Türüne Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların yayın türüne ait bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yayın Türüne Göre Yayın Sayısı

<i>Yayın Türü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1- Tasarım Geliştirme ve Uygulama	40	52
2- Değerlendirme Çalışması	34	44
3- Betimsel Çalışma	2	3
4- Eylem Araştırması	1	1
<i>Toplam</i>	<i>77</i>	<i>100</i>

Tablo 5 incelendiğinde yayınların %52'sinin (n=40) eğitim amaçlı bir sohbet robotunun tasarlandığı ve kullanıcılar üzerinde uygulanarak sonuçlarının gözlemlenip değerlendirmelerin yapıldığı Tasarım Geliştirme ve Uygulama araştırma türünde yürütüldüğü görülmektedir. İkinci sırada yoğun olarak tercih edilen yayın türü ise yeniden bir sohbet robotu tasarımı yapmadan var olan bir tasarımın uygulanıp değerlendirildiği Değerlendirme Çalışmaları (n=34) olmuştur. İki adet yayında da mevcut durum betimlenirken bir adet yayında ise eylem araştırması yürütülmüştür.

Araştırma Türüne Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmada incelenen yayınların araştırma türüne ait bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırma Türüne Göre Yayın Sayısı

<i>Araştırma Türü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1- Deneysel	71	92
2- Betimsel	6	8
<i>Toplam</i>	<i>77</i>	<i>100</i>

Tablo 6'ya göre incelenen yayınların büyük bir çoğunluğu (%92) deneysel araştırma türüyle yürütülürken az sayıda araştırma (%8) betimsel araştırma tarzında yürütülmüştür.

Araştırma Yöntemine Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların araştırma yöntemine ait bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

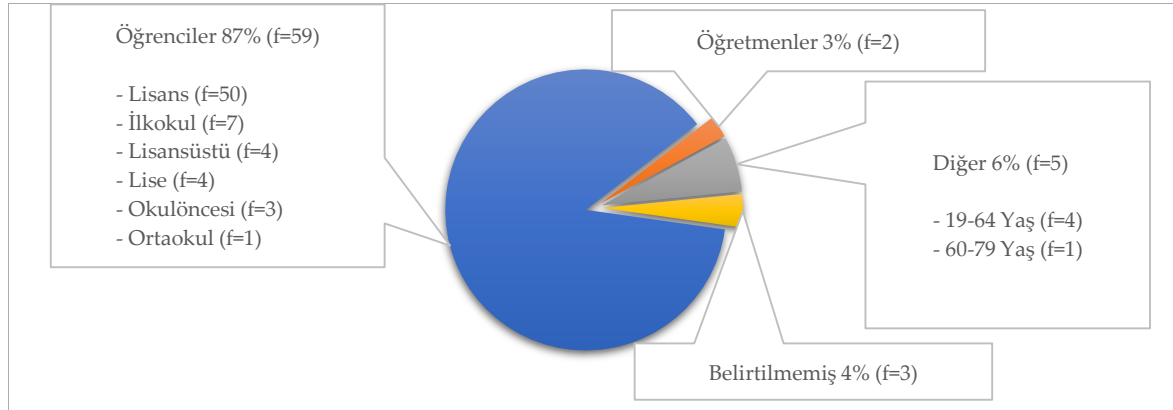
Tablo 7. Araştırma Yöntemine Göre Yayın Sayısı

<i>Araştırma Yöntemi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
Nicel	Deneysel Desenler	38	-
	Faktöriyel Desen	5	-
	Betimleme (tarama, survey)	2	-
	Desen belirtilmemiş	10	-
	<i>Nicel Toplam</i>	<i>55</i>	<i>71</i>
Karma	<i>Karma Toplam</i>	<i>18</i>	<i>23</i>
	Betimsel	1	-
Nitel	Eylem (Aksiyon) Araştırması	3	-
	<i>Nitel Toplam</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
	<i>Toplam</i>	<i>77</i>	<i>100</i>

Tablo 7’de verilen bilgilere göre yayınların %71’i (n=55) nicel araştırma yöntemi ile %23’ü (n=18) karma araştırma yöntemi ile %5’i de (n=4) nitel araştırma yöntemi ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Bütün yayınlar içerisinde en fazla tercih edilen araştırma deseni ise nicel araştırmalardan deneysel desenler (n=31) olmuştur.

Örneklem Gruplarına Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların örneklem grubuna ait bulgular Şekil 9’da sunulmuştur.

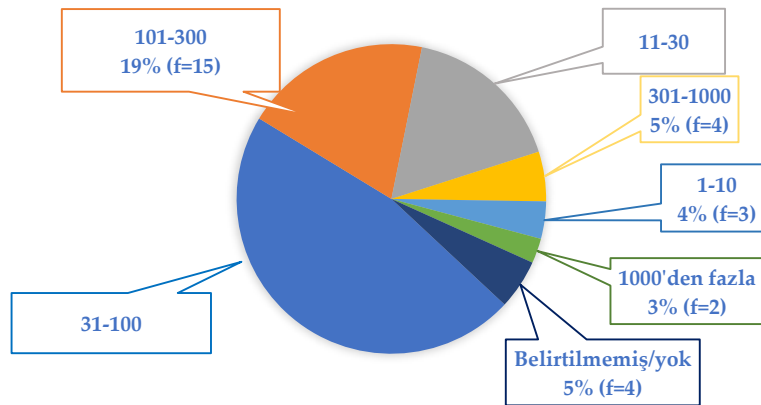


Şekil 9. Yayınların örneklem gruplarının dağılımı

Şekil 9’da verilen bilgiler incelendiğinde yayınlarda en fazla tercih edilen örneklem grubu lisans öğrencileri grubu (f=50) olmuştur. İkinci sırada tercih edilen örneklem grubu ise ilkokul öğrencileri grubu (f=7) olmuştur. Üç adet yayında ise örneklem grubu hakkında herhangi bir bilginin verilmediği tespit edilmiştir.

Örneklem Büyüklüklerine Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların örneklem grubuna ait bulgular Şekil 10’da sunulmuştur.



Şekil 10. Yayınların örneklem büyüklüklerinin dağılımı

Şekil 10'da görüldüğü üzere incelenen yayınlarda "31-100" (f=36) örneklem büyüklüğü en sık tercih edilen örneklem büyüklüğü olmuştur. En küçük ("1-10") (f=3) ve en büyük ("1000'den fazla") örneklem büyüklüğü (f=2) ise en az tercih edilen örneklem büyüklükleri olmuştur. Dört adet yayında ise örneklem büyüklükleri hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Veri Toplama Araçlarına Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmada incelenen yayınların veri toplama araçlarına ait bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Yayınlarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

<i>Veri Toplama Aracı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
1- Ölçekler	Algı-Tutum Ölçeği	14	40
	Katılım Ölçeği	11	
	Motivasyon Ölçeği	10	
	Değerlendirme Ölçeği	9	
	Memnuniyet Ölçeği	4	
2- Başarı/Yetenek Testleri	26	22	
3- Görüşme Formları	22	18	
4- Doküman	Zaman ve Hareket Kayıtları (Time and Motion Logs)	14	15
	Katılımcıların Yansıtıcı Raporları	2	
	Google Analytics	1	
5- Gözlem Formları	3	3	
6- Video Kayıtları	2	2	
7- Belirtilmemiş	2	2	

Tablo 8'e göre incelenen yayınların verilerinin %40'ın ölçekler (f=48) aracılığıyla toplandığı tespit edilmiştir. Ölçekler içerisinde algı-tutum ölçekleri (f=14) sıklıkla tercih edilen ölçekler olmuştur. İkinci sırada en sık tercih edilen veri toplama aracı, %22'lik oranla başarı/yetenek testleri (f=26) olarak belirlenmiştir. Görüşme formları (f=22) ise tercih edilme sırasına göre %18'lik oran ile üçüncü sırada yer almıştır. İki adet yayının ise veri toplama aracı tespit edilememiştir.

Veri Analiz Yöntemlerine Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırmada incelenen yayınların veri analiz yöntemlerine ait bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Yayınlarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımı

<i>Veri Analiz Yöntemi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>			
Nicel	Betimsel	28	21		
	Parametrik	ANOVA-ANCOVA	27	21	
		t-Testi	18	14	
		Korelasyon	7	5	
		Regresyon	5	4	
		MANOVA/MANCOVA	1	1	
	Kestirimsel	Faktör Analizi	1	1	
		Wilcoxon Test	2	2	
		Non-parametrik	Mann-Whitney U-Test	2	2
			Kruskal-Wallis	2	2
	Yapısal Eşitlik Modellemesi	5	4		
Nitel	İçerik Analizi	24	18		
	Betimsel Analiz	4	3		
Belirtilmemiş	5	4			

Tablo 9’da görüldüğü gibi incelenen yayınlarda toplanan verilerin en fazla betimsel istatistikî yöntemlerle ($f=28$) analiz edildiği tespit edilmiştir. ANOVA-ANCOVA veri analiz yöntemi ($f=27$) ikinci sırada sık tercih edilen veri analiz yöntemi olmuştur. Nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizi yöntemi ($f=24$) ise tercih edilme sıklığına göre üçüncü sırada yer almıştır. Dört adet yayının veri analiz yöntemi tespit edilemezken nicel analiz yöntemlerinden MANOVA/MANCOVA ($f=1$) ve Faktör Analizi ($f=1$) en az tercih edilen analiz yöntemi olarak belirlenmiştir.

Yayınlarda Kullanılan Sohbet Robotlarına Ait Bulgular

Sohbet Robotlarının Teknolojilerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların sohbet robotlarının tasarımında kullanılan teknolojilere ait bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sohbet Robotlarının Tasarımında Kullanılan Teknolojiye Göre Göre Yayınların Dağılımı

<i>Sohbet Robotu Teknolojisi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1- Sohbet robotu tasarım platformu (Dialogflow, FreeLing, TensorFlow, FlowXO, Landbot)	30	39
2- Araştırmacın programladığı sohbet robotu (Java, C#, C++, Python, PHP)	10	13
3- İçinde hazır sohbet robotu bulunduran platformlar (UNITY, OpenSimulator, Second Life, vb.)	6	7
4- Belirtilmemiş	31	40
<i>Toplam</i>	<i>77</i>	<i>100</i>

Tablo 10’da görüldüğü gibi incelenen yayınların birçoğunda ($n=31$, %40) sohbet robotunun tasarımında kullanılan teknolojiye ya bahsedilmemiştir ya da eksik olarak bahsedilmiştir. Teknolojisi belirlenen yayınlarda en fazla tercih edilenler ise Dialogflow, FreeLing, TensorFlow, Flow XO gibi sohbet robotu tasarlamaya yönelik mevcut platformlar ($n=30$, %39) olmuştur. Sohbet robotu tasarlamaya yönelik mevcut platformları içerisinde de Dialogflow ($n=14$) en çok tercih edilen platform olmuştur. Genel sıralamada ikinci sırada, araştırmacılar tarafından Java, C#, C++, Python, PHP gibi çeşitli programlama dilleri kullanılarak tasarlanan sohbet robotları ($n=10$, %13) tercih edilmiştir. UNITY, OpenSimulator, Second Life gibi 3D avatar oluşturma platformları ($n=6$, %7) ise üçüncü sırada tercih edilen sohbet robotu teknolojisi olmuştur.

Sohbet Robotlarının Arayüzüne Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların sohbet robotlarının arayüzlerine ait bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11’e göre 44 adet çalışmada, tasarlanan sohbet robotu metin tabanlı bir arayüze sahipken, 32 adet çalışmada ise insana benzer özellikler verilen bedenleştirilmiş (somutlaştırılmış) arayüze sahiptir. Hedef platformlar açısından bakıldığında birinci sırada akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar gibi mobil teknolojilere odaklanan mobil tabanlı sohbet robotları ($n=32$) yer almaktadır. İkinci sırada ise web tabanlı ($n=16$) herhangi bir platformda kullanılan sohbet robotları bulunmaktadır. Belirli bir işletim

sistemine yönelik tasarlanmış bağımsız masaüstü sohbet robotlarına 8 adet çalışmada yer verilirken 5 adet çalışmada da hem mobil hem de web teknolojilerine yönelik tasarım yapılmıştır.

Tablo 11. Sohbet Robotlarının Desteklediği Arayüzlere Göre Göre Yayınların Dağılımı

<i>Hedef Platform</i>	<i>Mobil Tabanlı (n)</i>	<i>Web Tabanlı (n)</i>	<i>Masaüstü Program (n)</i>	<i>Hem Mobil Hem de Web Tabanlı (n)</i>	<i>Belirtilmemiş (n)</i>	<i>Toplam</i>
<i>Arayüz</i>						
Metin Tabanlı	22	16	-	3	3	44
Bedenleştirilmiş (Somutlaştırılmış)	10	9	8	2	3	32
Belirtilmemiş	-	1	-	-	-	1
Toplam	32	26	8	5	6	77

Sohbet Robotlarının Amacına Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların sohbet robotlarının amaçlarına ait bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Sohbet Robotlarının Amaçlarına Göre Yayınların Dağılımı

<i>Sohbet Robotunun Amacı</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1- Bilgilendirici (informative)	52	68
2- Görev tabanlı (task-based)	13	17
3- Yanıt tabanlı (response generated-based)	8	10
4- Belirtilmemiş	4	5
Toplam	77	100

Tablo 12'de görüldüğü üzere incelenen yayınlarda kullanılan sohbet robotları (%68) çoğunlukla bilgi verme amacıyla kullanılmıştır. İkincil olarak ise görev tabanlı (%17) olarak verilen bir görevi gerçekleştirmek amacıyla kullanılmıştır. Son olarak da bir kullanıcının yanıtlarına göre akışı belirleyen yanıt tabanlı (%10) sohbet robotları tercih edilmiştir. Dört adet yayının ise sohbet robotunun amacı belirtilmemiştir.

Sohbet Robotlarının Algoritma Yaklaşımına Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların sohbet robotlarının algoritma yaklaşımlarına ait bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

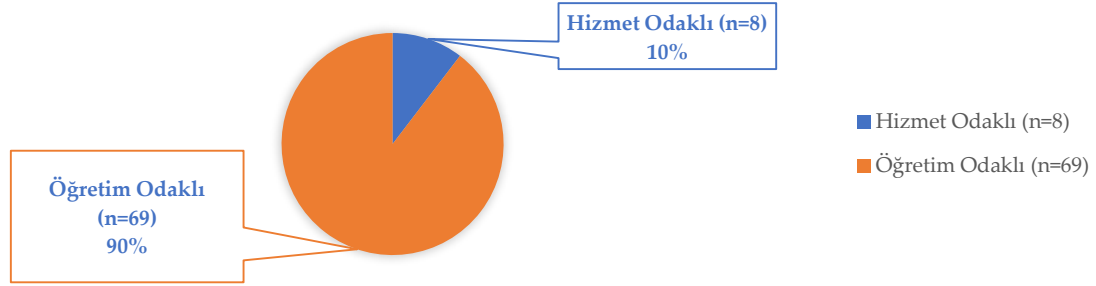
Tablo 13. Sohbet Robotlarının Algoritma Yaklaşımlarına Göre Yayınların Dağılımı

<i>Sohbet Robotlarının Algoritma Yaklaşımı</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1- Yapay Zekâ Tabanlı	55	71
2- Kural Tabanlı	12	16
3- Belirtilmemiş	10	13
Toplam	77	100

Tablo 13'te verilen bilgilere göre incelenen yayınların %71'inde (n=55) sohbet robotları yapay zekâ tabanlı olarak tasarlanırken %16'sında (n=12) ise kural tabanlı yaklaşım benimsenmiştir. On adet çalışmada ise sohbet robotlarının yaklaşımı belirtilmemiştir.

Sohbet Robotlarının Destek Türlerine Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların sohbet robotlarının verdiği desteğin türüne ait bulgular Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. Sohbet robotlarının verdiği öğrenci destek türlerine göre yayınların dağılımı

Şekil 11 incelendiğinde yayınların %90’ında öğrencinin ders içi veya ders dışı öğrenme sürecine yönelik pedagojik destek amacıyla tasarlanmış öğretim odaklı sohbet robotları (n=69) kullanılmıştır. %10’unda da idari süreçleri kapsayan veya öğrenme dışında pedagojik amaçlı olmayan desteklere yönelik hizmet odaklı sohbet robotları (n=8) kullanıldığı tespit edilmiştir.

Sohbet Robotlarının Rollerine Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların sohbet robotlarının rollerine ait bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Sohbet Robotlarının Rolüne Göre Yayınların Dağılımı

<i>Sohbet Robotlarının Rolü</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1- Öğrenme esnasında öğrenmeyi tamamlayıcı/destekleyici	29	38
2- Ders/kurs dışı öğrenme sürecini tamamlayıcı/destekleyici	17	22
3- Konuşma pratiği ve dil öğrenim desteği	15	19
4- Değerlendirme/geri bildirim desteği	5	6
5- Danışmanlık/koç/rehberlik hizmeti desteği	4	5
6- Ders içi ve ders dışı tüm öğrenme sürecini destekleyen	4	5
7- İdari süreçleri destekleyici hizmet desteği	3	4
Toplam	77	100

Tablo 14’e bakıldığında incelenen yayınların %38’inde (n=29) sohbet robotları öğrenme esnasında öğrenmeyi tamamlayıcı/destekleyici bir araç olarak kullanılmıştır. Yayınların %22’sinde (n=17) ise ders/kurs dışı öğrenme sürecini tamamlayıcı/destekleyici araç olarak kullanılmıştır. Yayınların %19’unda da (n=15) konuşma pratiği ve dil öğrenim desteği veren bir araç olarak kullanılmıştır.

Sohbet Robotlarının Etkisinin İncelendiği Değişkenlere Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların sohbet robotunun etkisinin incelendiği değişkenlere ait bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Yayınlarında Kullanılan Sohbet Robotlarının Etkisinin İncelendiği Değişkenlerin Dağılımı

<i>Sohbet Robotunun Etkisinin İncelendiği Değişkenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Başarı	31	30
Algı-tutum	23	22
Motivasyon	17	16
Katılım	15	15
Memnuniyet	7	7
Teknoloji kabulü (algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı, algılanan kolaylık)	5	5
Etkileşim	3	3
Eleştirel düşünme-akıl yürütme	2	2

Tablo 15 incelendiğinde ele alınan yayınlarda sohbet robotlarının en fazla (n=31) “başarı” değişkenlerinin üzerindeki etkilerinin incelendiği gözlemlenmiştir. İkinci sırada “algı-tutum” (n=23) değişkeni yer alırken bu sıralamayı “motivasyon” (n=17) ve katılım (n=15) değişkenleri takip etmiştir. Tekrarlanma sıklığı bir olan değişkenler bu tabloda verilmemiştir.

Sohbet Robotlarının Uygulanma Süresine Göre Yayınların Dağılımına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınların sohbet robotlarının uygulanma sürelerine ait bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Sohbet Robotunun Uygulanma Süresine Göre Yayın Sayısı

<i>Sohbet Robotu Uygulama Süresi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1 seans	8	10
2 seans	2	3
4 seans	1	1
10 seans	1	1
2-3 hafta	4	5
4-5 hafta	4	5
6-7 hafta	4	5
8-9 hafta	4	5
10 hafta	1	1
12 hafta	3	4
1 dönem	8	10
2 dönem	2	3
6 dönem	1	1
Belirtilmemiş	34	44
<i>Toplam</i>	<i>77</i>	<i>100</i>

Tablo 16’ya göre incelenen yayınların %44’ünde (n=34) sohbet robotlarının ne kadar süre uygulandığı belirtilmemiştir. Yayınlarında kullanılan sohbet robotlarının uygulama sürelerine bakıldığında tek seanslık (n=8) ve bir dönemlik (n=8) uygulamaların sıklıkla tercih edilen uygulama süresi oldukları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada eğitim amaçlı sohbet robotları üzerine yapılan makale çalışmalarının incelenmesine odaklanılmıştır. WoS veri tabanından “Eğitim ve Eğitim Araştırmaları”, “Eğitim, Bilimsel Disiplinler”, “Eğitim, Özel”, “Psikoloji, Eğitim” kategorilerine göre filtrelenmiş erişime açık tam metin makaleler araştırmaya dâhil edilmiştir. Eğitim amaçlı sohbet robotlarının önemini ortaya

çıkarmak amacıyla incelenen yayınlardaki eğilimler ve yaklaşımlar hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırma sorularına doğrultusunda elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Eğitim Amaçlı Sohbet Robotları Üzerine Yapılan Yayınların Demografik Bilgilerine Ait Sonuçlar

İncelenen yayınların yıllara göre dağılımına bakıldığında, 2003 yılından itibaren başlayan yayınların sayısının son yıllarda hızlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Bu durum eğitim amaçlı sohbet robotlarının alanyazında yer edinmeye başladığını, konuya ilginin son yıllarda arttığını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu alanyazında yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Adamopoulou ve Moussiades, 2020; Hwang ve Chang, 2021; Okonkwo ve Ade-Ibijola, 2021; Winkler ve Söllner, 2018; Wollny vd., 2021).

İncelenen yayınlarda Çin en çok yayın yapılan ülke olarak belirlenirken bu sırayı ABD ve daha sonra Güney Kore takip etmiştir. Alanyazında 2011-2016 yıllarında araştırmacıların yoğunluk olarak İsveç ve Çin'den olduğu 2017-2021 yıllarında ise bu sıralamanın ABD ve Çin olarak değiştiği ifade edilmiştir (Hwang ve Chang, 2021). Sohbet robotları teknoloji tabanlı bir konu olduğu için bu ülkelerde teknolojik gelişmişlik düzeyinin daha yüksek olması sebebiyle konuya özgü yayınların daha fazla çalışılmasının nedeni olarak gösterilebilir. Belirlenen konuda yapılan yayın sayısı her ne kadar sayı olarak Çin'de fazla çıkmış olsa da atıf sayılarına bakıldığında ABD açık ara farkla birinci sırada yer almaktadır. Bu durum ABD menşeli yayınların alanyazında daha fazla kabul gördüğünün bir göstergesi olabilir. Yine alanyazında bazı çalışmalarda da ilgili konuda en fazla yayının ABD'de yapıldığı sonucu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir (Adamopoulou ve Moussiades, 2020; Kuhail vd., 2022).

Çalışmaların yayımlandığı dergilerin toplam yayın sayısına bakıldığında eğitim amaçlı sohbet robotları konusunda en fazla yayın yapan dergilerin sırasıyla Education and Information Technologies, Computers & Education, Computer Assisted Language Learning, British Journal of Educational Technology ve IEEE Transactions On Learning olduğu tespit edilmiştir. Dergilerin h_indexleri ve toplam atıf sayıları incelendiğinde ise bu sıralama değişebilmektedir. Toplam atıf sayısı ve h_indexleri dikkate alındığında Computers & Education dergisi ilk sırada, Computer Assisted Language Learning ikinci sırada yer almaktadır. Her ne kadar ne kadar sıralamalar değişse de ilk üç sıradaki dergiler yine ilk üç sıra içerisinde yer almaktadır. Alanyazında Hwang ve Chang'e (2021) ait çalışmada da aynı dergiler en fazla yayının yayımlandığı dergiler olarak tespit edilmiştir. Ayrıca British Journal of Educational Technology, Computer Assisted Language Learning gibi dil öğrenimi alanına yönelik dergilerin sık tercih edilen dergiler arasında bulunması eğitim amaçlı sohbet robotlarının dil öğrenimi alanında sık kullanıldığını da göstermektedir.

Yayınlarda kullanılan anahtar kelime dağılımları incelendiğinde "chatbot" başta olmak üzere sırasıyla "artificial intelligence", "conversational agents" kelimelerinin yoğunlukla anahtar kelime

olarak kullanıldığı görülmektedir. Anahtar kelimelerin birbirleriyle olan ilişkisi incelendiğinde çalışmaların çoğunda “chatbot” ve “artificial intelligence” kelimesinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu kelimelerin de ortak olarak “online learning”, “education”, “conversational agents” kelimeleriyle birlikte anahtar kelime olarak tercih edildiği görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda anahtar kelimelere ait bir sınıflamanın yapıldığına sık rastlanılmamaktadır. Winkler ve Söllner (2018) eğitim amaçlı kullanılan sohbet robotlarını inceledikleri çalışmalarında, yayınlara ulaşabilmek adına “conversational agent” OR “chatbot” OR “chatbot” OR “pedagogical agent” OR “intelligent tutor system” OR “dialogue system” OR “smart personal assistant” OR “smart assistant” şeklinde bir sorgu oluşturduklarını ifade etmişlerdir.

İncelenen çalışmaların uygulandığı disiplinlere bakıldığında disiplinler arası çalışmaların ve yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan çalışmaların yoğunlukta olduğu sonucuna varılmıştır. Hwang ve Chang (2021), eğitsel sohbet robotları çalışmalarının sıklıkla dil öğrenimi alanında, Winkler ve Söllner (2018), dil öğrenimi ve sağlık alanında, Kuhail vd. (2022), bilgisayar bilimleri ve dil öğrenimi alanında uygulandığı sonucuna ulaşmışlardır. Pérez vd. (2020), sohbet robotlarının konuşma ve dil öğrenimi için etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, eğitim alanında kullanılan sohbet robotları üzerine yapılan çalışmaların hala dil öğrenimi alanında sıklıkla kullanıldığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim Amaçlı Sohbet Robotları Üzerine Yapılan Yayınların Yöntemsel Eğilimlerine Ait Sonuçlar

İncelenen yayınların genellikle tasarım geliştirme ve uygulama çalışmaları olduğu sonucuna varılmıştır. Hobert ve Wolff (2019), yaptığı sistematik derleme çalışmasında benzer şekilde prototip tasarlama ve uygulama çalışmalarının yoğunlukta olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacıların kalıplaşmış tasarımlar yerine kendilerinin geliştirdikleri tasarımları uygulayarak sonuçlarını gözlemlemesi konunun henüz gelişmekte olan bir konu olduğu göstermektedir. Bu durum incelenen yayınlarda araştırma türünün ağırlıklı olarak deneysel tarzda yürütülmesinin nedenine kaynak olarak gösterilebilir.

Araştırma yöntemi olarak deneysel desenlerin yoğunlukla tercih edildiği bu sırayı karma araştırma yönteminin takip ettiği sonucuna varılmıştır. Hwang ve Chang’e (2021) ait çalışmada eğitsel sohbet robotları çalışmalarında nicel araştırma yönteminin daha çok benimsendiği ikinci sırada tercih edilen yönteminde karma yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Örneklem gruplarından en fazla tercih edilen grup lisans örneklem grubu olmuştur. Bu durumun sebebi olarak araştırmacıların kolay ulaşabilecekleri örneklem gruplarına yöneldikleri düşünülebilir. Sayıları az olsa da ilkökul öğrencilerinin ve okuryazarlık becerisi olmayan okul öncesi öğrencilerinin de örneklem grubu olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Alanyazında uzaktan veya online eğitim çalışmalarında bu örneklem grubunun az tercih edildiği bulgularına rastlanılsa da (Horzum,

Özkaya, Demirci ve Alpaslan, 2013), araştırmaların bu sonucu artık yapılan çalışmalarda bu örneklem grubuna yer vermeye başlanıldığını göstermektedir. Örneklem gruplarında çoğunlukla “31-100” büyüklüğü tercih edilen büyüklük olmuştur. Bu duruma ve “1-10” örnek büyüklüğünün az tercih edilmesine nicel çalışmaların yoğunlukta olmasının neden olduğu düşünülebilir.

İncelenen yayınlarda “Ölçekler” ve “Başarı/Yetenek Testleri” en çok tercih edilen veri toplama araçları olmuştur. Karma araştırma yöntemlerinin ikinci sırada tercih edilen araştırma yöntemi olması sebebiyle karma araştırmaların nitel kısmında kullanılan görüşme formları da üçüncü sırada tercih edilen veri toplama aracı olmuştur.

Nicel verilerin analizinde çoğunlukla betimsel istatistiklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların veri analizlerinde genellikle birden fazla veri analiz yöntemi tercih edilmiş ve genellikle de betimsel analiz bir diğer analiz ile birlikte kullanılmıştır. Gruplar üzerinde etkileri görebilmek adına kestirimsel analizlerden ANOVA-ANCOVA analizlerinin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Hwang ve Chang (2021), çalışmalarında ANOVA-ANCOVA analizlerinin en sık kullanılan veri analiz yöntemi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaların çoğunun deney kontrol gruplu tasarıma sahip olması bu duruma sebep olarak gösterebilir. İncelenen yayınlarda yapılan çalışmaların katılımcılar üzerinde nasıl bir etki bıraktığını derinlemesine incelemek adına görüşme formlarıyla toplanan verilere de içerik analizi yöntemi uygulanmıştır.

Eğitim Amaçlı Sohbet Robotları Üzerine Yapılan Yayınlarda Kullanılan Sohbet Robotuna Ait Sonuçlar

İncelenen çalışmalarda sohbet robotlarının çoğunlukla Dialogflow, FreeLing, TensorFlow, FlowXO gibi mevcut sohbet robotu tasarım platformlarından faydalanılarak tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu platformlar içerisinde Dialogflow, en sık kullanılan sohbet robotu tasarım platformu olmuştur. Pérez vd. (2020), yapmış oldukları sistematik derleme çalışmasında eğitim amaçlı sohbet robotlarının tasarımında sıklıkla kullanılan teknolojinin Dialogflow olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı yayınlarda ise hazır tasarım platformu kullanılmadan Python, Java, C#, C++ gibi çeşitli programlama dillerini kullanarak tasarımlar yapılmıştır. Az sayıda çalışmada ise sanal avatarlar oluşturmak için birçok modülden oluşan ve bu modüllerden birinin de sohbet robotu olduğu UNITY, OpenSimulator, Second Life gibi 3D tasarım platformları kullanılmıştır. Ancak yayınların %42'sinde sohbet robotunun tasarımda kullanılan teknolojilerden bahsedilmemiştir. Bu durumun alanyazında bir eksiklik olarak görülebileceği düşünülmektedir.

İncelenen yayınlarda kullanılan sohbet robotlarında tercih edilen arayüz ve hedef platforma bakıldığında metin tabanlı arayüzlerin ve mobil tabanlı platformların daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Hobert ve Wolff (2019), eğitsel sohbet robotlarının çoğunlukla mobil tabanlı platformlara yönelik tasarlandığını ve metin tabanlı bir arayüze sahip olduğunu tespit etmişlerdir.

Ancak Huang vd. (2022) ve Kuhail vd. (2022), eğitsel sohbet robotlarının çoğunlukla web tabanlı platformlara yönelik tasarlandığını ifade etmişlerdir. Araştırmacıların farklı veritabanlarından bilgi edinmeleri bu duruma neden olmuş olabilir.

İncelen yayınlarda kullanılan sohbet robotlarının çoğunun bilgilendirici (informative) bir amaca sahip olduğu ve yapay zekâ tabanlı bir algoritma yaklaşımına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar çalışmalarda belirli bir odak çerçevesinde hizmet veren sohbet robotlarının yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durum, odaklandığı konu özelinde uzmanlaşmış ve kullanıcılarının ihtiyaçlarını karşılayacak sohbet robotlarının ihtiyaçları karşılayacak görevleri yerine getirmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca sohbet robotlarının geniş yelpazedeki bilgileri sağlayacak şekilde eğitilmesinin uzun süreler gerektirmesi ve maliyetli oluşu da bu anlayışı tetiklemiş olabilir. Winkler ve Söllner (2018), çalışmalarında incelenen yayınların çoğunlukla kural tabanlı bir algoritmaya sahip olduğunu ancak gelişen teknolojilerin etkisiyle yapay zekâ yaklaşımına ilginin henüz artmaya başladığını ifade etmişlerdir.

İncelenen yayınlarda kullanılan sohbet robotların öğrencilerin aldıkları hizmetler hakkında bilgi sahibi olması ve sorunlarını gidermede kullanılması gibi amaçlarının olsa da sunduğu destek türü açısından en yoğun kullanım şeklinin öğretim odaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Pérez vd. (2020), çalışmalarında inceledikleri sohbet robotlarının çoğunun öğretim odaklı destek türü sunduğunu belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin destek hizmetleri ve pekiştirme süreçlerinde sohbet robotlarını kullanma anlayışından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak ve istedikleri zaman öğrenme esnekliği sağlayacak bir hizmet oluşturma düşüncesi de bu yaklaşımda etkili olmuş olabilir. Temel olarak öğretim odağında kullanılan sohbet robotlarının öğrenciye öğretim hayatını yürütürken ihtiyaç duyacağı bilgilendirmelere odaklanması bilgilendirme ve destek hizmetlerini mesai saatler dışarısına çıkarması ve insan gücünü ortadan kaldırması açısından çok değerli olarak görülebilir.

İncelenen yayınlarda eğitsel sohbet robotlarının öğrenme esnasında öğrenmeyi tamamlayıcı/destekleyici bir araç olarak kullanıldığı, ikincil olarak da ders/kurs dışı öğrenme sürecini tamamlayıcı/destekleyici araçlar olarak tercih edildiği tespit edilmiştir. Bazı yayınlarda ise sohbet robotlarının konuşma pratiği ve dil öğrenim desteği ile dil eğitiminde kullanıldığı görülmüştür. Winkler ve Söllner (2018), çalışmalarında sohbet robotlarının tıp eğitiminde, geri bildirim almada ve dil eğitiminde kullanıldığını vurgulamışlardır. Pérez vd. (2020), çalışmalarında eğitsel robotlarının çoğunlukla dil öğrenmek için kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Huang vd. (2022), çalışmalarında dil eğitiminde chatbot kullanımının pedagojik olarak öğrencilere yararlı olacağı ve katkı sunacağı ifade etmişlerdir. Eğitsel sohbet robotlarının konuşma pratiği sağlaması anında geri bildirim gibi eğiticiye

ihtiyaç duymadan bireysel öğrenme faaliyetleri sunması gibi sebeplerden dolayı dil öğreniminde etkili bir yöntem olarak kullanıldığı düşünülmektedir.

İncelenen yayınlarda sohbet robotlarının eğitim ortamlarında kullanımının öğrenme sürecine etkilerini görebilmek adına sıklıkla “başarı” değişkeninin incelendiği tespit edilmiştir. İkincil olarak da sohbet robotlarının uygulamadaki etkilerinin katılımcılar üzerindeki etkilerini görebilmek için “algı-tutum” değişkeni incelenmiştir. Bu durum sohbet robotlarının odağında öğretim olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretimin temelinde öğrenenleri geliştirme ve kazanımlara ulaşma anlayışı yattığı için gerçekleştirilen öğrenme aktivitelerinin neticelerini akademik başarı bağlamında ortaya çıkarmayı amaçlamak doğal bir sonuç olarak görülebilir. Bununla birlikte öğrenenlerin yeni bir öğrenme sürecini deneyimlemeleri bağlamında düşünme ve yaklaşım süreçlerini odaklayan algı ve tutum gibi değişkenlerin de dikkate alınması önemlidir. Bununla birlikte bu değişkenlerin yanında kullanım deneyimleri, iletişim süreçlerindeki etkiler gibi farklı değişkenler üzerinden sohbet robotları odağında gerçekleşen öğrenme deneyiminin etkilerini ortaya çıkaracak araştırma soruları ile de çalışmaların gerçekleştirilmesi öğretim amaçlı sohbet robotu kullanımı fotoğrafına netlik katacaktır. Wollny vd. (2021) çalışmalarında, kullanılan sohbet robotlarının öğrenci başarısı, öğrencilerin algıları, motivasyon ve öz yeterlik ve kullanılabilirlik değişkenleriyle değerlendirildiğinden bahsetmişlerdir. Winkler ve Söllner (2018), öğrencilerin tutumlarının, öz yeterliliklerinin, öğrenme özelliklerinin ve eğitim durumlarının sohbet robotlarıyla etkileşimlerini etkiledikleri ifade etmişlerdir.

İncelenen yayınlarda sohbet robotu uygulamalarının çoğunlukla tek seanslık oturumlarla veya bir dönemlik uygulamalarla gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sohbet robotu geliştirme sürecinde yoğun bir bilgi ihtiyacının karşılanması gerektiği gerçeğinin bir sonucu olabilir. Özellikle bir ders özelinde müfredatı kapsayacak şekilde bir bilgi havuzu oluşturmanın büyük bir çaba ve zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmacıların çeşitli kısıtlarından dolayı daha uzun soluklu çalışmalar gerçekleştirilememesi de bu durumu tetiklemiş olabilir. Ayrıca araştırmalarda odaklanılan değişkenlerin de başarı ve yaklaşım odağında kalmasının bir sebebi de uzun süreli çalışmalarını gerçekleştirilememek olmuş olabilir. Yayınların %45’inde yani neredeyse yarısında sohbet robotlarının uygulanma süreleri hakkında bilgiler eksik veya hiç verilmemiştir. Bu durum uygulama gerçekleştirilmeden yapılmış çalışmalardan kaynaklanıyor olabilir. Özellikle algı odağında yürütülen çalışmalarda sohbet robotuna aşına olan öğrencilerin örnekleme dâhil edilerek çalışmaların yürütülmesi böyle bir sonucun ortaya çıkmasına sebep olmuş olabilir.

Öneriler

- Konuyla ilgili fikir edinmek isteyen okuyucular veya çalışma yapacak araştırmacılar alanyazın taraması için, öncelikle Computers & Education ve Education and Information Technologies dergilerine ait yayınlara başvurabilirler.

- Dil öğrenimi odaklı çalışma yapacak araştırmacı veya okuyucuların ise gerek alanyazın taraması gerekse yayın yapılacak dergi seçimi için özellikle Computer Assisted Language Learning, British Journal of Educational Technology dergilerinden faydalanmaları tavsiye edilebilir.
- Konuyla ilgili çalışacak araştırmacıların alanyazının odağını yakalayabilmesi adına özellikle *chatbot, artificial intelligence, conversational agents* anahtar sözcüklerini merkeze alan sorgular oluşturarak yayınlara ulaşmaları tavsiye edilmektedir.
- Sohbet robotlarının farklı etkilerinin de gözlemlenebilmesi adına *algı-tutum-memnuniyet-motivasyon-ilgi* veya *başarı* değişkenlerin haricinde *Teknoloji kabulü, etkileşim* gibi farklı değişkenler de işe koşulup çalışmalara dahil edilmelidir.
- Çalışmalarda elde edilen nicel bulguların derinlemesine analizi yaparak daha etkili sonuçların alanyazına kazandırılabilmesi adına araştırmacılar çalışmalarında karma desene daha fazla yer verebilirler.
- Genellikle kolay ulaşılabilir olduğundan daha fazla tercih edilen lisans örneklem grubu yerine farklı örneklem gruplarının da çalışmalara dâhil edilerek konunun etkilerinin farklı örneklem grupları üzerinde etkileri de alanyazına kazandırılabilir.
- Araştırmacıların sohbet robotlarının nasıl tasarlandığı konusunda daha detaylı, açıklayıcı ve anlaşılabilir bilgiler sunması sonraki araştırmacılara çalışmalarında sohbet robotu tasarlarken doğru bir yöntem izlemesi konusunda fayda sunacaktır.
- Çalışmalarda sohbet robotlarının uygulama şekli, uygulama süreleri açık ve detaylı bir şekilde verilmelidir. Özellikle sohbet robotlarını uygularken teknolojinin yenilik etkisi gibi karşılaşılabilecek sorunlara yönelik alınan tedbirler belirtilmelidir. Ayrıca uygulama süreleri konusunda ders süresi, ders haftası, ders dönemi gibi bir standart getirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Adamopoulou, E. & Moussiades, L. (2020). Chatbots: History, technology, and applications. *Machine Learning with Applications*, 2, 100006. <https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2020.100006>
- Adiguzel, T., Kaya, M. H. & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2014). Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572777.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Bjork, S., Offer, A. & Söderberg, G. (2014). Time series citation data: the Nobel prize in economics. *Scientometrics*, 98(1), 185–196. <https://doi.org/10.1007/s11192-013-0989-5>
- Bozkurt, A. (2013). *Mega üniversitelerde öğrenci destek hizmetleri*. Akademik Bilişim 2013 Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Ocak 2013, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. <https://ab.org.tr/ab13/bildiri/126.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cevher, A. Y. & Yıldırım, S. (2020). Öğrenme stilleri konusunda yapılmış akademik çalışmaların incelenmesi: Sistemik derleme. *HAYEF: Journal of Education (Online)*, 17(1), 20-50. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.1922>
- Chiu, T. K., Moorhouse, B. L., Chai, C. S. & Ismailov, M. (2023). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>
- Clark, T. M. (2023). Investigating the use of an artificial intelligence chatbot with general chemistry exam questions. *Journal of Chemical Education*, 100(5), 1905-1916. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00027>
- Cox, D. H. & Strange, C. C. (2010). *Achieving student success: Effective student services in Canadian higher education*. Montreal: McGill-Queen's Press-MQUP.
- Crawford, J., Cowling, M. & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3), 2-19. <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A. & Pappas, G. (2008). Comparison of PubMed, Scopus, web of science, and Google scholar: strengths and weaknesses. *The FASEB Journal*, 22(2), 338-342. <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>
- Farajollahi, M. & Moenikia, M. (2010). The study of relation between students support services and distance students' academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4451-4456. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.710>
- Firat, M. (2020). Öğrenci destek servislerinde doğal dil işleme: GPT-3 örneği. International Conference of Strategic Research in Social Science and Education'da sunulmuş bildiri, Aralık 2020, Turkey. <https://www.researchgate.net/publication/347929179> sayfasından erişilmiştir.
- Goktas, Y., Kucuk, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacik, O., Yildirim, G. & Reisoglu, I. (2012). Educational technology research trends in Turkey: A content analysis of the 2000-2009 decade. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 191-199. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978439.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Gregori, E. B., Zhang, J., Galván-Fernández, C. & de Asís Fernández-Navarro, F. (2018). Learner support in MOOCs: Identifying variables linked to completion. *Computers & Education*, 122, 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.014>
- Heiser, J. F., Colby, K. M., Faught, W. S. & Parkison, R. C. (1979). Can psychiatrists distinguish a computer simulation of paranoia from the real thing? The limitations of turing-like tests as measures of the adequacy of simulations. *Journal of Psychiatric Research*, 15(3), 149-162. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(79\)90008-6](https://doi.org/10.1016/0022-3956(79)90008-6)
- Hobert, S. & Wolff, R. M. (2019). *Say hello to your new automated tutor- a structured literature review on pedagogical conversational agents*. 14th International Conference on Wirtschaftsinformatik'da sunulmuş bildiri, Şubat 2019, Germany. <https://core.ac.uk/download/pdf/301380749.pdf> sayfasından erilmıştır.
- Horzum, M. B., Özkaya, M., Demirci, M. & Alpaslan, M. (2013). Review of Turkish distance education research. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 14(2), 79-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92208> sayfasından erişilmiştir.
- Huang, W., Hew, K. F. & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning – Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237-257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- Humphry, T. & Fuller, A. L. (2023). Potential ChatGPT use in undergraduate chemistry laboratories. *Journal of Chemical Education*, 100(4), 1434-1436. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.3c00006>
- Hwang, G. J. & Chang, C. Y. (2021). A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4099-4112. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1952615>
- Jeon, J. & Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*, 28(12), 15873-15892. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>
- Karasozen, B., Bayram, G. & Zan, B. (2011). Wos ve Scopus veri tabanlarının karşılaştırılması. *Türk Kütüphaneciliği*, 25, 238-260. <https://www.researchgate.net/publication/290447910> sayfasından erişilmiştir.
- Keiper, M. C., Fried, G., Lupinek, J. & Nordstrom, H. (2023). Artificial intelligence in sport management education: Playing the AI game with ChatGPT. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 33, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100456>

- Kohnke, L. (2023). L2 learners' perceptions of a chatbot as a potential independent language learning tool. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 17(1-2), 214-226. <https://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJMLLO.2023.128339> sayfasından erişilmiştir.
- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S. & Alhejori, K. (2022). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28, 973-1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- Kumar, J. A. (2021). Educational chatbots for project-based learning: investigating learning outcomes for a team-based design course. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00302-w>
- Kumtepe, E. G., Toprak, E., Öztürk, A., Büyükköse, G. T., Kılınc, H. & Menderis, İ. A. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri: Yerelden küresele bir model önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 41-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/853634> sayfasından erişilmiştir.
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P., ... & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), e1-e34. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.006>
- Martínez-Ruiz, T., Münch, J., García, F. & Piattini, M. (2012). Requirements and constructors for modeling variability in software processes, a systematic review. *Software Quality Journal*, 20(1), 229-260. <https://doi.org/10.1007/s11219-011-9147-6>
- Mitchell, P. & Grogono, P. (1993). Modeling techniques for tutoring systems. *Computer Education*, 20(1), 55-61. [https://doi.org/10.1016/0360-1315\(93\)90070-Y](https://doi.org/10.1016/0360-1315(93)90070-Y)
- Mohamed, A. M. (2023). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL faculty members. *Education and Information Technologies*, 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>
- Moldt, J. A., Festl-Wietek, T., Madany Mamlouk, A., Nieselt, K., Fuhl, W. & Herrmann-Werner, A. (2023). Chatbots for future docs: exploring medical students' attitudes and knowledge towards artificial intelligence and medical chatbots. *Medical Education Online*, 28(1), 2182659. <https://doi.org/10.1080/10872981.2023.2182659>
- Moore, M. G. (2003). Learner support. *American Journal of Distance Education*, 17(3), 141-143. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1703_1

- Nichols, M. (2010). Student perceptions of support services and the influence of targeted interventions on retention in distance education. *Distance Education*, 31(1), 93-113. <https://doi.org/10.1080/01587911003725048>
- Nikolic, S., Daniel, S., Haque, R., Belkina, M., Hassan, G. M., Grundy, S., ... & Sandison, C. (2023). ChatGPT versus engineering education assessment: a multidisciplinary and multi-institutional benchmarking and analysis of this generative artificial intelligence tool to investigate assessment integrity. *European Journal of Engineering Education*, 48(4), 559-614. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2213169>
- Nimavat, K. & Champaneria, T. (2017). Chatbots: An overview types, architecture, tools and future possibilities *International Journal for Scientific Research & Development*, 5(7), 1019-1024. <https://www.researchgate.net/publication/320307269> sayfasından erişilmiştir.
- Nov, O., Singh, N. & Mann, D. (2023). Putting ChatGPT's medical advice to the (Turing) Test. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2301.10035> sayfasından erişilmiştir.
- Nuruzzaman, M. & Hussain, O. K. (2018). *A survey on chatbot implementation in customer service industry through deep neural networks*. IEEE 15th International Conference on e-Business Engineering'de sunulmuş bildiri, Ekim 2018, Xi'an, China. <https://doi.org/10.1109/ICEBE.2018.00019>
- Okonkwo, C. W. & Ade-Ibijola, A. (2021). Chatbots applications in education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100033. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100033>
- Oracle Türkiye. (2014). *Yapay zekâ nedir?* <https://www.oracle.com/tr/artificial-intelligence/what-is-ai/> sayfasından erişilmiştir.
- Pérez, J. Q., Daradoumis, T. & Puig, J. M. M. (2020). Rediscovering the use of chatbots in education: A systematic literature review. *Computer Applications in Engineering Education*, 28(6), 1549-1565. <https://doi.org/10.1002/cae.22326>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social science: A practical guide*. UK: Blackwell.
- Rey-Martí, A., Ribeiro-Soriano, D. & Palacios-Marqués, D. (2016). A bibliometric analysis of social entrepreneurship. *Journal of Business Research*, 69(5), 1651-1655. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.033>
- Reznik, L. (2009). General principles and purposes of computational intelligence. *Systems Science and Cybernetics*, 3, 198-222. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=2-VRCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA198&dq=%22General+Principles+and+Purposes+of+Computational+Intelligence%22&ots=m-LL1sYe2-&sig=D5eqAnG7gjezeKrTTpeHge3gpWU&redir_esc=y#v=onepage&q%

- [22General%20Principles%20and%20Purposes%20of%20Computational%20Intelligence%22&f=false](#) sayfasından erişilmiştir.
- Rumble, G. (2000). Student support in distance education in the 21st century: Learning from service management. *Distance Education*, 21(2), 216-235. <https://doi.org/10.1080/0158791000210202>
- Shum, H. Y., He, X. D. & Li, D. (2018). From Eliza to XiaoIce: challenges and opportunities with social chatbots. *Frontiers of Information Technology & Electronic Engineering*, 19(1), 10-26. <https://doi.org/10.1631/FITEE.1700826>
- Simpson, O. (2000). *Supporting students in open and distance learning*. London: Kogan Page. <https://www.researchgate.net/publication/42795970> sayfasından erişilmiştir.
- Singh, R. (2018, Mayıs 2). *AI and chatbots in education: What does the future hold?* <https://chatbotsmagazine.com/ai-and-chatbots-in-education-what-does-the-future-hold-9772f5c13960> sayfasından erişilmiştir.
- Skavronskaya, L., Hadinejad, A. & Cotterell, D. (2023). Reversing the threat of artificial intelligence to opportunity: a discussion of ChatGPT in tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 23(2), 253-258. <https://doi.org/10.1080/15313220.2023.2196658>
- Smutny, P. & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151, 103862. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>
- Song, D., Oh, E. Y. & Rice, M. (2017). Interacting with a conversational agent system for educational purposes in online courses. *2017 10th International Conference on Human System Interactions (HSI)* içinde (s. 78-82), Temmuz, IEEE.
- Su, Y., Lin, Y. & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- Sweitzer, J. L. (2005). Proper support improves online student success. *Journal on Systemics, Cybernetics and Informatics*, 3(5), 45-48. <https://www.iiisci.org/journal/pdv/sci/pdfs/P550243.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tait, A. (2000). Planning student support for open and distance learning. *Open Learning*, 15(3), 287-299. <https://doi.org/10.1080/713688410>
- Tam, W., Huynh, T., Tang, A., Luong, S., Khatri, Y. & Zhou, W. (2023). Nursing education in the age of artificial intelligence powered Chatbots (AI-Chatbots): Are we ready yet? *Nurse Education Today*, 129, 105917. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105917>

- Tamayo, P. A., Herrero, A., Martín, J., Navarro, C. & Tránchez, J. M. (2020). Design of a chatbot as a distance learning assistant. *Open Praxis*, 12(1), 145-153. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.1.1063>
- Thorpe, M. (2010). Rethinking learner support: the challenge of collaborative online learning. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 17(2), 105-119. <https://doi.org/10.1080/02680510220146887a>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R. & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 1-24. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Topal, A. D., Eren, C. D. & Geçer, A. K. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies*, 26, 6241-6265. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10627-8#citeas> sayfasından erişilmiştir.
- Tsang, R. (2023). Practical applications of ChatGPT in undergraduate medical education. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 10, 23821205231178449. <https://doi.org/10.1177/23821205231178449>
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, LIX 236, 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, S. (2004). Learner support services in distance education system (a case study of Turkey). *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 5(4), 31-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494552.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Verleger, M. & Pembridge, J. (2018). *A pilot study integrating an AI-driven chatbot in an introductory programming course*. 2018 IEEE Frontiers in Education Conference'da sunulmuş bildiri, Ekim 2018, San Jose, USA. <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8659282>
- Wallace, R. S. (2009). *The anatomy of ALICE*. Springer Netherlands.
- Wang, Y. H., Wang, W. N. & Yen, Y. H. (2005). An intelligent semantic agent for e-learning message communication. *Journal of Information Science and Engineering*, 21, 1031-1051. <https://www.researchgate.net/publication/4140862> sayfasından erişilmiştir.
- Winkler, R. & Söllner, M. (2018). Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. *Academy of Management Annual Meeting (AOM)*, 1, 15903. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.15903abstract>

- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M. & Drachsler, H. (2021). Are we there yet?-A systematic literature review on chatbots in education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4, 654924. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924>
- Xia, Q., Chiu, T. K., Chai, C. S. & Xie, K. (2023). The mediating effects of needs satisfaction on the relationships between prior knowledge and self-regulated learning through artificial intelligence chatbot. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 813-1045. <https://doi.org/10.1111/bjet.13305>
- Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28, 13943-13967. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin.

Extended Summary

This study aims to reveal the trends of chatbots used in the field of education by systematically compiling the studies on chatbots used for educational purposes. In this study, as a research method, a systematic compilation method was used. The PRISMA framework developed by Liberati et al. (2009) was used as a guideline to report systematic reviews.

The WoS scientific database was used to search for publications to be reviewed. The search was carried out on 23.02.2023 and no time interval was observed in the search. However, the year 2023, when the search was made, was not included in the search. By using the words "chatbot*" or "conversational agent*" as keywords, 3577 studies were reached. The search was filtered based on the categories of "Education and Educational Researches", "Education, Scientific Disciplines", "Education, Specialty", and "Psychology, Education" in the WoS database and 289 studies were obtained. When the results were limited to the "article" type, 119 studies were obtained. Of these studies, 98 accessible studies were examined depending on inclusion and exclusion criteria. As a result of the review, 77 studies were included in the study for the analysis.

Looking at the distribution of publications by year, it was observed that the number of publications that had started in 2003 increased rapidly in recent years. This showed that educational chatbots had started to gain a foothold in the literature, and interest in the subject had increased in recent years. While China was determined as the country with the most broadcasts, this order was followed by the USA and then South Korea. Since chatbots are a technology-based subject, the technological development level is higher in these countries, which can be cited as the reason why subject-specific publications are studied more. Although the number of publications on the determined subject is higher in China, the USA is in first place by far when the number of citations is taken into account. This may be an indication that publications originating from the USA are more accepted in the

literature. Considering the total number of publications of the journals in which the studies were published, it was determined that the journal with the highest number of publications on educational chatbots was Education and Information Technologies while Computers & Education magazine was the second. Computer Assisted Language Learning, British Journal of Educational Technology, and IEEE Transactions on Learning magazines shared third place. Considering the total number of citations and h_indexes, Computers & Education magazine ranked first and Computer Assisted Language Learning ranked second. In addition, the fact that language learning journals such as the British Journal of Educational Technology, and Computer Assisted Language Learning were among the frequently preferred journals also showed that educational chatbots were frequently used in language learning. When the distributions of keywords used in the publications were examined, it was seen that the words "chatbot" "artificial intelligence" and "conversational agents" were used as keywords, respectively. When the relationship between the keywords was examined, it was seen that the words "chatbot" and "artificial intelligence" were used together in most of the studies. It was found out that these words were also preferred as keywords together with the words "online learning", "education", and "conversational agents". When we looked at the disciplines in which the studies were applied, it was concluded that interdisciplinary studies and studies on foreign language learning were intense. This finding revealed that the studies on chatbots used in the field of education were still frequently used in the field of language learning.

It was concluded that the examined publications were generally design development and application studies. The fact that the researchers observed the results by applying the designs they developed instead of the stereotypes showed that the subject was still a developing subject. This situation can be cited as a source for the reason why the research type is mainly conducted in an experimental style in the reviewed publications.

In the studies examined, it was concluded that chatbots were mostly designed by utilizing existing chatbot design platforms such as Dialogflow, FreeLing, TensorFlow, and FlowXO. Among these platforms, Dialogflow was the most frequently used chatbot design platform. In some publications, designs were made using various programming languages such as Python, Java, C#, and C++ without using a ready-made design platform. In a small number of studies, 3D design platforms such as UNITY, OpenSimulator, and Second Life, which consisted of many modules, were used to create virtual avatars, and one of those modules in the platforms was a chat robot. However, in 42% of the publications, the technologies used in the design of the chatbot were not mentioned. It is thought that this situation can be seen as a deficiency in the literature. Looking at the preferred interface and target platform in chatbots, it was concluded that text-based interfaces and mobile-based platforms were preferred. It was concluded that most of the chatbots used in the reviewed publications had an

informative purpose and have an artificial intelligence-based algorithm approach. The results showed that the chatbots that served within the framework of a certain focus in the studies were concentrated. In terms of the type of support offered by chatbots, it was determined that the most intensive use was teaching-oriented. The fact that chatbots, which are used in the teaching focus, focus on the information that the student will need while conducting their education life, can be seen as very valuable in terms of taking information and support services out of working hours and eliminating manpower. In the publications, it was determined that educational chatbots were used as a complementary/supportive tool during learning, and secondarily, they were preferred as complementary/supportive tools for the course/extra-curricular learning process. In some publications, it was seen that chatbots were used in language education with speech practice and language learning support. It is thought that educational chatbots are used as an effective method in language learning for reasons such as providing speaking practice and instant feedback as well as individual learning activities without the need for a trainer.

In the examined studies, it was noted that the impact of chatbots on the learning process in educational settings was often assessed through the "achievement" variable. Secondly, the "Perception-Attitude" variable was examined to understand the effects of chatbots on participants in practice. This may be attributed to the focus of chatbots on instruction. Since instruction aims to develop learners and achieve outcomes, it is natural to aim to reveal the results of learning activities in terms of academic achievement. However, considering variables such as perception and attitude, which focus on thinking and approach processes as learners experience a new learning process, is also important. Additionally, research questions that uncover the effects of learning experiences with chatbots through different variables such as usage experiences and impacts on communication processes will provide clarity to the picture of using chatbots for instructional purposes. In 45%, that is, almost half of the publications, information about the implementation times of chatbots is missing or not given at all. This situation may be due to the studies carried out without implementation. Especially in the studies carried out with the focus of perception, the students who were familiar with the chatbot were included in the sample and the studies were carried out, which may have led to such a result.

Ekler

Ek 1. Yayın Tarama Formu

Yayın Yılı	Yayın Adı	Yazarlar	Dergi Adı	Alıntılanma Sayısı	h_indeks	Atıf Sayısı	Ülke	Anahtar Kelimeler	Uygulandığı Disiplin
------------	-----------	----------	-----------	--------------------	----------	-------------	------	-------------------	----------------------

Yayın Türü	Araştırma Türü	Araştırma Yöntemi	Örneklem Düzeyi		Örneklem Büyüklüğü	Veri Toplama Aracı	Veri analiz yöntemi
Chatbot Tasarım Teknolojisi	Chatbot Arayüzü	Chatbotun Amacı	Chatbot Algoritma Yaklaşımı	Chatbot Destek Türü	Chatbotun Rolü	Etkisi icelenen değişken	Chatbot Kullanım Süresi

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada, SDK-2022-10513 numarası ile Atatürk Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenen projeye ait verilerden faydalanılmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Araştırmacının Notu


Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular sorumlu yazar ile iletişime geçebilir.


Eşitsizlik Konusunda ChatGPT ile Hazırlanan Ders Planlarının İncelenmesi


Examination of Lesson Plans Prepared with ChatGPT on Inequality

Beytullah Ömer Dumlu, Esra Gezer, Bahadır Yıldız

Yazar Bilgileri

Beytullah Ömer Dumlu 
Doktora Öğrencisi, Hacettepe
Üniversitesi, Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi,
beytullahomerdumlu@gmail.com

Esra Gezer 
Doktora Öğrencisi, Hacettepe
Üniversitesi, Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi,
esrakuduz507@gmail.com

Bahadır Yıldız 
Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe
Üniversitesi, Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi,
bahadir@bahadiryildiz.net

ÖZ

Yapay zekâ; bilgi erişilebilirliği, kişiler arası ilişkiler ve davranışlar üzerinde etkisi olan önemli bir teknolojik gelişmedir. Yapay zekâ; öğretme, öğrenme ve karar verme süreçlerini iyileştirerek eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahip olacaktır. Bu çalışmada, son zamanlarda popüler olan yapay zekâ örneklerinden ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün 8. sınıf matematik dersi konularından eşitsizlik üzerine bir ders planı oluşturması ve bu planın etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu hedefe ulaşmak için konuyu daha derinlemesine incelemek ve nitelikli bilgiler elde etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) tercih edilmiştir. Araştırmada, ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün veri kaynaklarından amaca uygun şekilde yararlanabilmek için araştırmacılar tarafından bir ders planı şablonu oluşturulmuştur. Modellerin eşitsizlik konusundaki bilgileri ve bu bilgileri 8. sınıfta öğrenim gören bir öğrenciye nasıl aktarmaları gerektiği konusunda hazırlık soruları sorulmuştur. Ardından çalışma sürecinde önce çizelgede yer alan eşitsizlik konusunun anlatımı için gerekli süre, ön bilgi ve beceriler, kazanımlar vb. bölümler sorulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 ders planlaması için şablon soruları eksiksiz olarak doldurabilmektedir. ChatGPT-3,5 öğretmen merkezli planlar sunmakta ve kazanımları tanımlamaktayken ChatGPT-4 öğrenci merkezli planlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ChatGPT-3,5 ve 4'ü günlük rutinleri azaltmak, ev ödevlerini hazırlamak ve dersleri planlamak gibi görevler için kullanabilecekleri önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yapay zekâ
ChatGPT
Ders planı
Eşitsizlik

Keywords

Artificial intelligence
ChatGPT
Lesson plan
Inequality

Makale Geçmişi

Geliş: 07.08.2023
Kabul: 10.01.2024

ABSTRACT

Artificial intelligence is an important technological development that has an impact on information accessibility, interpersonal relationships and behavior. Artificial intelligence will have a significant impact on education by improving teaching, learning and decision-making processes. This study, it was aimed to use ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4, which are recently popular artificial intelligence examples, to create a lesson plan on inequality, one of the 8th grade mathematics course subjects, and to investigate the effectiveness of this plan. To achieve this goal, a case study, one of the qualitative research methods, was preferred in order to examine the subject in more depth and obtain qualified information. In the research, a lesson plan template was created by the researchers in order to benefit from the data sources of ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 appropriately. Preparatory questions were asked about the models' knowledge of inequality and how they should convey this knowledge to an 8th grade student. Then, during the study process, the time required to explain the inequality issue in the table, preliminary knowledge, skills, achievements, etc. sections were asked. According to the results of the research, it was seen that ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 could completely fill out the template questions for lesson planning. While ChatGPT-3,5 offered teacher-centered plans and defined outcomes, ChatGPT-4 created student-centered plans. It is suggested that teachers can use ChatGPT-3,5 and 4 for tasks such as reducing daily routines, preparing homework and planning lessons.

*Bu araştırma, 9 Haziran 2023 tarihinde düzenlenen International Eurasian Educational Research Congress'te özet bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Dumlu, B. Ö., Gezer, E. & Yıldız, B. (2024). Eşitsizlik konusunda ChatGPT ile hazırlanan ders planlarının incelenmesi. *TEBD*, 22(1), 337-358. <https://doi.org/10.37217/tebd.1338959>

Giriş

İnsanlık, tarihi boyunca ihtiyaçlarını karşılamak ve günlük yaşamlarını kolaylaştırmak için sürekli olarak çeşitli teknolojiler üretmiş ve kullanmıştır. Bu teknolojiler insanların ihtiyaçlarına paralel olarak gelişim göstererek değişmiştir. Yapay zekâ; bilgi edinme, başkalarıyla iletişim kurma ve davranış biçimlerimiz de dâhil olmak üzere hayatımızın çeşitli alanları üzerinde önemli etkiye sahip olan bir teknolojik gelişmedir. Tıp, hukuk, finans gibi pek çok alanın yanı sıra eğitim alanı da bu durumdan etkilenerek değişmeye başlamıştır (Chassignol, Khoroshavin, Klimova ve Bilyatdinova, 2018; Han, 2018; Korucu ve Biçer, 2022; Tlili vd., 2023).

1950 yılında Turing "Makineler düşünebilir mi?" şeklinde basit ama temel bir soru sormuştur. McCarthy, Minsky, Rochester ve Shannon (1955) Dartmouth'da düzenledikleri akademik konferans ile bu soruya bir açıklama arayışıyla "yapay zekâ" (YZ) terimini ortaya atmışlardır. Söz konusu bu açıklama insan bilişine ve akıl yürütmesine benzeyen makineleri ve işlemleri kapsamaktadır.

Yapay zekâ; McCarthy vd. (1955) tarafından "makinelere insan davranışına benzer davranışlar sergileyebilme yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Shubhendu ve Vijay'a (2013) göre yapay zekâ (YZ) muhakeme, öğrenme ve uyum sağlama yeteneği, karar verme süreçleri gibi insana ait özelliklerin makineler ve bilgisayarlar tarafından taklit edilebildiği bir teknolojidir. Bu özellikler herhangi bir canlı organizma desteği olmaksızın tamamıyla yapay araçlarla, yazılım algoritmaları ve tekniklerinin uygulamalarıyla oluşturulmaktadır (Chen, Chen ve Lin, 2020; Murphy, 2019; Nabiyeve ve Erümit, 2022). Timms'e (2016) göre yapay zekâ çok güçlü olup çeşitli toplumsal sektörlerdeki değişikliklere nüfuz etme ve bunları güçlü bir şekilde etkileme yeteneğine sahiptir. Eğitim alanı da yapay zekâdan önemli ölçüde etkilenmesi muhtemel sektörlerden birisidir. Eğitimde yapay zekâ; öğretme, öğrenme veya karar verme süreçlerini geliştirmek amacıyla eğitim ortamlarında yapay zekâ teknolojilerinin ya da uygulamalarının kullanılmasını içermektedir (Hwang, Xie, Wah ve Gašević, 2020). Rusya, Çin ve ABD gibi birçok ülke aşamalı olarak yapay zekâyı eğitim sistemlerine dâhil etmekte ve bu alanda yetişmiş insan gücünü arttırmayı hedeflemektedir.

Eğitimde yapay zekânın hızla gelişmesi bazı endişeleri de beraberinde getirmiştir. Bu endişelerden biri yapay zekânın öğretmenlerin yerini alacağı yönündeki endişelerdir. Yapay zekâ araçları; öğrenmeyi erteleme, öğrenme motivasyonu, isteği olmayan ve verimli bir öğrenme deneyimi yaşamamış öğrenciler için yeterli donanıma sahip olmayabilir. Bu nedenle üretecekleri öğrenci modelleri çok basit ve genellikle gerçekten uzak olabilir (Kolchenko, 2018). Yapay zekâ destekli teknolojiler çocukların öğrenme ve gelişimine yardımcı olabilirken yanlış ya da aşırı kullanımları uzun vadede öğrenmelerini, akademik başarılarını, iletişimlerini ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini tehlikeye atabilir. Örneğin; öğrencilerin akademik çalışmalarını veya ödevlerini tamamlamak için yapay zekâyı aşırı güvenmeleri gerçek öğrenmelerini engelleyebilir ve kendine ait

olmayan fikirleri kendi fikri gibi ifade etmeleri ile sonuçlanabilir (Chen ve Lin, 2023). Bunun yanı sıra yapay zekânın üreteceği modeller öğrencinin gelişimsel ve bilişsel seviyesine uygun olmayan içeriklerden oluşabilir. Bunlara ek olarak eğitim alanında gerçekleştirilen faaliyetlere ait gereksinimler sıklıkla değişebilir. Örneğin öğretim programları yenilenebilir, bu gibi durumlarda bilgisayar programlarının bu yeniliğe adapte olması maliyetli olurken eğitimciler nispeten kolayca yeni öğretim faaliyetleri oluşturabilirler (Nabiyev ve Erümit, 2022). Kısacası yapay zekâ araçları öğrencileri eğitsel açıdan destekleyebilse de duygusal destek ve sosyal etkileşim açısından öğretmenlerin yerine geçemeyecektir (Chen ve Lin, 2023). Tüm bu nedenlerden dolayı yapay zekâ araçlarının ürettiği içerikler öğrencilere sunulmadan önce bir eğitimci tarafından denetlenmelidir.

Yapay zekânın öğretmene bir rakip değil aksine yardımcı bir asistan rolü üstlenebileceği öngörülmektedir (Cooper, 2023; Çetin ve Aktaş, 2021; Nabiyev ve Erümit, 2022). Yardımcı bir asistan rolü ile yapay zekâ sistemleri, eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenler üzerindeki idari, öğrenci takibi ve ölçme değerlendirme süreçlerinde vb. iş yükünün azaltılmasında etkili olacaktır (Chen vd., 2020; Labadze, Grigolia ve Machaidze, 2023). Eğitimde yapay zekâdan öğretmenleri rutin faaliyetlerden kurtarması, derslerin daha profesyonel ve ilgi çekici duruma gelecek şekilde planlanması, bir öğrenci kitlesi için en uygun öğrenme materyalinin seçimi, adil bir ölçme değerlendirme sistemi oluşturması ve öğrenci davranışlarını izleme gibi pek çok faaliyetlerden yararlanacak şekilde destek alınabilir (Labadze vd., 2023; Lo, 2023; Nabiyev ve Erümit, 2022; Osetskyi, Vitrenko, Tatomyr, Bilan ve Hirnyk, 2020). Söz konusu bu işlerin ya da işlemlerin yapay zekâ desteği ile yapılması öğretmenlerin öğrencilerle daha çok ilgilenebilme ve daha kaliteli öğretim yapmalarını kolaylaştıracaktır. Öğretmenler bu sayede daha etkili, verimli ve üretken olabileceklerdir.

Eğitimde yapay zekâ kullanımından öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmek, öğrenimlerini ölçmek, eğitim içerikleri geliştirmek, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini düzenlemek ve desteklemek amacıyla yararlanılmaktadır (Chassignol vd., 2018; Kahraman, Sağıroğlu ve Çolak, 2010; Timms, 2016). Bu nedenle, eğitim alanında kullanımı yaygınlaşan söz konusu yapay zekâ, her bir öğrencinin yeteneklerine ve tamamlayıcı becerilerine bağlı olarak en uygun öğretim yaklaşımının seçilmesine yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin bilgilerini genişletmenin yanı sıra ileri öğrenme becerileri, rutinler ve yaratıcı düşünmeyi içeren bir bilgi tabanı geliştirmeye yardımcı olabilir. Ayrıca yapay zekâ algoritmaları, çalışma verilerini derleyerek her öğrencinin kariyer yolunu tahmin ederek bu öğrencilerin bir üst öğrenim kurumu seçmelerinde destek olabilir (Chen vd., 2020). Yapay zekâ uygulamalarının sınıf içinde kullanımını denetleyecek öğretmenlerin de bilinçlendirilmesi, yapay zekâ uygulamalarının tamamen teknolojik bir yapıya sahip olması nedeniyle teknolojinin daha verimli kullanılmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin istenilen eğitimi alabilmeleri için öğretmenlerin bu alanda

kendilerini sürekli geliştirmeleri ve onlara destek olmaları büyük önem taşımaktadır (İşler ve Kılıç, 2021; Uzun, Tümtürk ve Öztürk, 2021).

Son yıllarda sohbet robotlarının (chatbot) çeşitli alanlarda kullanımında hızlı bir artış görülmektedir. Özellikle chatbotların ve sanal asistanların giderek daha fazla kullanıldığı alanların başında eğitim dikkat çekmektedir (Clarizia, Colace, Lombardi, Pascale ve Santaniello, 2018; Korucu ve Biçer, 2022). Chatbot, kullanıcılarla etkileşime giren ve doğal dil işlemeyi kullanarak sorunu tespit etmeye ve buna yönelik çözüm üretmeye yardımcı olan yazılımların ortak adıdır (Adamopoulou ve Moussiades, 2020; Korucu ve Biçer, 2022). Chatbotlar kullanıcıların hızlı ve verimli bir şekilde destek veya bilgi almasını sağladığı için Chatbot kullanımında "verimlilik" en sık belirtilen motive edici faktördür (Brandtzaeg ve Følstad, 2017). Sohbet robotlarının kullanılması ile öğretme veya eğitme benzeri görevleri de yerine getirmek mümkün hâle gelmiştir (Chen vd., 2020).

Bir yapay zekâ sohbet robotu olan ChatGPT, 30 Kasım 2022'de OpenAI tarafından geliştirilmiştir (OpenAI, 2022). Kullanıcı dostu arayüzü ve diyaloga dayalı yaklaşımı sayesinde ChatGPT, son zamanlarda ortaya çıkan en heyecan verici üretici yapay zekâ platformlarından biri olarak öne çıkmaktadır (Dukewich ve Larsen, 2023). ChatGPT, gerçekçi bir şekilde kullanıcı ile etkileşime giren ve hatta "soruları yanıtlayan, kaldığı yerden bağlamı koruyarak konuşmaya devam eden, hatalarını kabul eden, yanlış öncüllere meydan okuyan" doğal dil işlemeyi (NLP) kullanan, konuşmaya dayalı bir yapay zekâ arabirimidir (OpenAI, 2022). Müzik, yazı, sanat ve kodlama gibi çok çeşitli disiplinlerde orijinal materyaller üretme özelliği son birkaç yıldır geliştiriciler tarafından tanıtılmıştır. Bu teknikler, internet ve diğer veri tabanlarından elde edilen devasa veri kümelerinin yanı sıra insan tarafından sağlanan ipuçlarına dayanmaktadır (Fruhlinger, 2023). Bu sistemler, bu çok büyük veri havuzundan yararlanarak saniyeler içinde insan tarafından oluşturulan tepkilerin şaşırtıcı derecede doğru simülasyonlarını üretebilmektedir (Dukewich ve Larsen, 2023). OpenAI, metin üreten modellerini eğitmek için kitaplar, haber hikâyeleri, web siteleri ve Wikipedia dâhil olmak üzere çeşitli kaynaklardan büyük miktarda metni analiz etmek için makine öğrenimi algoritmalarını kullanır (Scharth, 2022). Sürekli öğrenme süreci, performansını sürekli olarak iyileştirmesini sağlar (Pavlik, 2023). Bu kapsamlı veri işleme sayesinde dilin kalıplarını ve yapısını öğrenen modeller, kullanıcı etkileşimlerine ve taleplerine yanıt olarak uygun ve anlayışlı materyaller sunma kapasitesine sahiptir. Eğitim aşamasında, modellerin dil kalıplarını tam olarak anlamasını sağlamak için terabaytlarca veri işlenir (Cooper, 2023). Alanyazın incelendiğinde ChatGPT'nin eğitimde güçlü bir araç olduğunu fakat daha dikkatli kullanılması ve eğitimde güvenli bir şekilde nasıl kullanılacağına dair daha fazla yönerge oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Cooper, 2023; Lo, 2023; Rahman ve Watanobe, 2023; Tlili vd., 2023). Halaweh (2023) de ChatGPT'nin hala nispeten yeni bir araç olduğundan birçok öğretmenin bu araca aşina olmayabileceğini veya bu araçla sınırlı bir deneyime sahip olabileceğine değinmektedir.

Öğretmenlere aracın özelliklerini, bilgileri, doğruluğu nasıl değerlendireceklerini ve etkileşimleri nasıl izleyeceklerini öğreten eğitimler vermenin aracı verimli bir şekilde kullanmalarını sağlamak için çok önemli olacağını vurgulamaktadır.

ChatGPT'nin aktif kullanımında ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 olmak üzere iki versiyonu bulunmaktadır. ChatGPT-4, ChatGPT-3,5 modelinin daha gelişmiş ve ücretli bir versiyonu olarak sunulmuştur. Ayrıca ChatGPT-3,5'a göre daha fazla veri ile eğitildiği için daha güvenilir ve kullanışlı yanıtlar üretmektedir. ChatGPT-4, ChatGPT-3,5'dan farklı olarak hem görüntü hem de metin girdilerini kabul eden ve metin çıktıları üreten büyük birçok modlu modeldir. Bazı gerçek dünya durumlarında insanlardan daha az yetenekli olsa da çeşitli profesyonel ve akademik kriterlerde insan seviyesinde performans göstermektedir. ChatGPT-4 de önceki modellerle benzer olarak zararlı tavsiyeler oluşturma, hatalı kodlar veya yanlış bilgiler üretme gibi riskler taşımaktadır (Halaweh, 2023; OpenAI, 2023).

ChatGPT'nin, tarihsel olarak insanlar tarafından gerçekleştirilen bazı faaliyetleri yapmaya başlasa bile, tamamen profesyonel yazarların yerini alacağına dair bir gösterge yoktur. Yapay zekâ sistemleri hâlâ eğitim verilerinin yansımalarıdır, yetenekleri ve hatta görünürdeki yaratıcılıklarıyla bizi etkileyebilirler de insanların sahip olduğu özgünlük ve eleştirel düşünme potansiyeline sahip değillerdir (Scharth, 2022).

Matematik eğitimi alanında önemli bir kuruluş olan NCTM (National Council of Teachers of Mathematics), okullarda matematik öğretimi için altı anahtar kavram belirlemiştir: eşitlik, yeterlilik, öğretme, öğrenme, değerlendirme ve teknoloji. "Öğretme" ilkesi, etkili matematik eğitiminin geliştirilmesini vurguladığı için bu ilkelerin odak noktasıdır (NCTM, 2000). Öğretmenlerden de etkili bir matematik eğitimi verebilmesi için özenle yapılandırılmış bir ders planı oluşturmaları ve uygulamaları beklenmektedir (Yıldız, 2013). Öğretmenler ders planı hazırlarken çeşitli yöntemler ya da araçlar tercih edebilir. Yapılandırmacı yaklaşımın en çok kullanılan modellerinden biri 5E modelidir (Ayaz, 2015). Bu öğrenme modeli de adını İngilizce "engage", "explore", "explain", "elaborate" ve "evaluate" kelimelerinin ilk harflerinden almaktadır. Sırasıyla girme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarını içermektedir. Öğretmenler her zaman detaylı bir ders planı hazırlamak ya da var olan ders planını ihtiyacına uygun olarak revize etmek için yeterli zamana sahip olamayabilirler. Bu gibi durumlarda yapay zekâ araçlarına başvurarak yardım alabilirler. Bu çalışmada da yapay zekâ araçları kullanarak bir ders planı hazırlatmak, ders planına uygun olan veya olmayan durumları belirlemek ve değerlendirmek istenmiştir.

Yapay zekânın öğretmene yardımcı bir rol üstlenebileceği ifade edilmektedir fakat yapay zekânın ürettiği yanıtların tamamıyla doğru ya da duruma uygun olamayabileceği de belirtilmektedir (Liang, Zou, Xie ve Wang, 2023; Nabiyev ve Erümit, 2022; OpenAI, 2023; Scharth, 2022; Stojanov, 2023).

Bu çalışmada da son zamanlarda popüler yapay bir zekâ örneği olan ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün 8. sınıf matematik dersi eşitsizlik konusunda bir ders planı hazırlaması ve bu ders planının etkililiği araştırılmak istenmiştir. Bu çalışma, daha önceki araştırmalarda üzerinde çalışılmamış bir konu olan ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 kullanarak bir ders planı oluşturabilmesine odaklanması bakımından özgündür. Bu araştırma ile alanyazına, eğitimde yapay zekâ kullanımına ve öğretmenlerin yapay zekâ aracı kullanarak istedikleri kazanım ile ders planı hazırlayabileceklerine dair bir örnek kazandırılacaktır. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün sekizinci sınıf eşitsizlik konusunda hazırladıkları ders planları matematik dersinin öğretim programında yer alan kazanımlara uygun mudur?
2. ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 sekizinci sınıf eşitsizlik konusunda hazırladıkları ders planları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmada ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün eşitsizlik konusunda hazırladıkları ders planının 8. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan eşitsizlik konusunun kazanımlarına uygun olup olmadığını incelenmek, konuyu daha derinlemesine araştırmak ve nitelikli bilgi ve bulgulara ulaşabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin süreç olarak nasıl çalıştığı ve işlediği hakkında sistematik olarak bilgi toplamak için çoklu veri toplama araçları kullanılarak o sistemin detaylı bir şekilde incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verilerin toplanması için ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 olmak üzere iki farklı veri kaynağı kullanılmıştır. Bu veri kaynaklarının amaca yönelik kullanılabilmesi için araştırmacılar tarafından bir ders planı şablonu hazırlanmıştır. Çalışmadaki veri kaynakları ve hazırlanan ders planı şablonu şu şekilde açıklanabilir:

Ders Planı Şablonu

Ders planı şablonu, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup süre, ön bilgi ve beceriler, kazanımlar, araçlar ve gereçler, yöntemler ve teknikler, konu ile ilgili kavramlar ve semboller, uygulama, hatırlatma ve ekler olmak üzere toplamda dokuz başlık içermektedir. Bu şablon, bir dersin tüm süreçlerini kapsayacak şekilde oluşturulmuş ve ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 tarafından doldurabilmesi için tasarlanmıştır. Araştırma sürecinde her iki modelden alınan cevaplar doğrultusunda çizelge güncellenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ders planı şablonu alanında uzman üç kişinin incelemeleri sonucunda geliştirilmiş ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir (Ek 1).

ChatGPT-3,5

ChatGPT-3,5 doğal dil işleme yeteneklerinden ve kullanıcılara yönelik sorulara uygun ve anlamlı yanıtlar üretebilmesinden dolayı araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak tercih edilmektedir. Bu çalışmada da araştırma sorularına uygun yanıtları alabilmek için ChatGPT-3,5 adlı bir dil modeli veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. ChatGPT-3,5, geniş bir dil bilgisine sahip olan ve insanlar gibi metin üretebilen bir yapay zekâ modeli olmasından dolayı araştırmacılar hazırladıkları sorularla bu modeli ders planı şablonundaki boşlukları doldurma ve ChatGPT-4 ile karşılaştırma amacıyla kullanmışlardır.

ChatGPT-4

ChatGPT-4, önceki sürüm olan ChatGPT-3,5'a kıyasla daha gelişmiş bir dil anlama ve üretme kapasitesine sahip bir yapay zekâ modeli olduğundan araştırmacılar tarafından veri toplama aracı olarak tercih edilmektedir. Yine ChatGPT-3,5'ta olduğu gibi çalışmada araştırma sorularına uygun yanıtları alabilmek için ChatGPT-4 veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. ChatGPT-4, ChatGPT-3,5 gibi geniş bir dil bilgisine sahip olan ve metin üretebilen bir yapay zekâ modeli olmasından dolayı araştırmacılar hazırladıkları soruları kullanarak ChatGPT-4'ü ders planı şablonundaki boşlukları doldurma ve ChatGPT-3,5 ile karşılaştırma amaçlı olarak kullanmışlardır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ders planı şablonu aracılığıyla ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ten toplanmıştır. Öncelikle çalışmanın amacına ulaşabilmek için asıl sorular sorulmadan önce ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 araştırmacılar tarafından hazırlık sürecine alınmıştır. Burada her iki modele de aynı şekilde *"8. sınıflar için eşitsizlik konusunda ders planı hazırlamak istiyoruz. Bu yüzden bir matematik öğretmeni gibi davranabilir misin?"* komutu yazılarak öğretmen gibi davranmaları istenmiştir. Daha sonra modellerin eşitsizlik konusundaki bilgileri ve bunları 8. sınıfta öğrenim gören bir öğrenciye nasıl aktarmaları gerektiği ile ilgili *"Eşitsizlik konusunda neler biliyorsun?"*, *"Bildiklerini 8. sınıf öğrencisine nasıl aktarabilirsin?"*, *"Anlattıklarını uygulayabilmek için kaç saat ders yapılması yeterli olur?"* şeklinde hazırlık soruları sorulmuştur. Modellerin hazırlık süreçleri tamamlandıktan sonra şablonda yer alan eşitsizliğin anlatımı için gerekli süre, ön bilgi ve beceriler, kazanımlar, araçlar ve gereçler, yöntemler ve teknikler, konu ile ilgili kavramlar ve semboller, uygulama, hatırlatma ve ekler bölümleri araştırmacıların sordukları sorular doğrultusunda ChatGPT-3,5'un verdiği cevaplara göre doldurulmuştur (Ek 2). ChatGPT-3,5'un bu sorulara verdiği bazı kapalı cevaplara yönelik tekrardan *"Verdiğin bu cevabı daha detaylı bir şekilde açıklayabilir misin?"* şeklinde soru sorulmuş olup böylelikle modelden elde edilen veriler detaylandırılmıştır. Sonrasında aynı boşluklar için Ek 2'de verilen sorular aynı sırada olacak şekilde ChatGPT-4'e sorulmuş ve verdiği cevaplara göre boşluklar doldurulmuştur. ChatGPT-3,5 gibi verdiği bazı kapalı cevaplara uygun olarak *"Verdiğin bu*

cevabı daha detaylı bir şekilde açıklayabilir misin?” şeklinde soru sorulmuş olup böylelikle modelden elde edilen veriler detaylandırılmıştır. Son olarak iki ders planı şablonu doldurulup karşılaştırılacak hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler ile içerik analizi yapılarak ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 tarafından doldurulmuş ders planı şablonlarının 8. sınıf matematik dersi öğretim programındaki eşitsizlik alt öğrenme alanında yer alan “Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük hayat durumlarına uygun matematik cümleleri yazar.”, “Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri sayı doğrusunda gösterir.” ve “Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri çözer.” kazanımlarına ne kadar uygun oldukları karşılaştırılmıştır. İçerik analizi sonucunda veriler değerlendirilerek ders planı şablonunda yer alan altı tane alt başlıktan altı tane kod (ders süreci, ön bilgi ve beceriler, kazanımlar, araç ve gereçler, eğitim yöntemleri ve teknikleri, terimler, kavramlar ve semboller) oluşturulmuştur. Değerlendirme sonucunda oluşturulan kodlar arasındaki ortak ilişkilerden ders süreci tasarımı kategorisi oluşturulmuştur. Çalışmada veriler kodlanırken araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış olup bu süreç sonunda çalışmaya dâhil edilecek kodlar için araştırmacılar arası güvenilirlik katsayısı %85,7 olarak hesaplanmıştır. Bu oranın %80’in üzerinde olmasından dolayı yapılan analizlerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Bulgular

Araştırmanın bulguları ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 ile doldurulan ders planı şablonlarından ve 8. sınıf matematik dersi öğretim programından yapılan karşılaştırmalar sonucunda yedi tablo altında verilmiştir. ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 sorulan sorulara oldukça uzun ve kapsamlı cevaplar verdiği için cevaplar tablolara uygun olacak şekilde kısaltılmış ve olabildiğince başlıklar hâlinde verilmeye çalışılmıştır. Aşağıda hem ChatGPT-3,5’a hem de ChatGPT-4’e sorulan sorular ve cevapları bunun yanı sıra ortaöğretim 8. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan karşılıkları tablolar hâlinde verilmiştir.

Soru 1. “Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için kaç ders yapması gerekir?”

Tablo 1. Ders Süresi

<i>Modeller ve Öğretim Programı</i>	<i>Cevaplar</i>
ChatGPT-3,5	50 dakika (5 – 10 ders)
ChatGPT-4	40-60 dakika arasında (3 – 6 ders)
Öğretim programı	40 dakika (10 ders)

Tablo 1'e bakıldığında eşitsizlik konusunda yapılması gereken ders süresinin öğretim programında 40 dakika üzerinden 10 ders saati olduğu görülmektedir. Bu sürelerle en uygun süreyi veren modelin ChatGPT-3,5 olduğu söylenebilir. ChatGPT-4'ün ise ders saati olarak öğretim programına uymadığı görülmektedir.

Soru 2. "Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için öğrenci hangi ön bilgi ve becerilere sahip olmalıdır?"

Tablo 2. Ön Bilgi ve Beceriler

<i>Modeller</i>	<i>Cevaplar</i>
ChatGPT-3,5	Aritmetik işlemleri anlamak, cebirsel ifadeleri anlamak ve grafikleri anlamak
ChatGPT-4	Temel aritmetik, sayılar ve sayı türleri, cebirsel ifadeler, denklemler, işlem öncelikleri, problem çözme ve mantık

Tablo 2'ye bakıldığında ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün eşitsizlik konusunda öğrencilerde bulunması gereken ön bilgi ve becerilerde aritmetik işlemler ve cebirsel ifadeleri ortak olarak verdikleri bunun yanı sıra ChatGPT-3,5'un grafikleri anlamayı, ChatGPT-4'ün sayılar ve sayı türleri, denklemler, işlem öncelikleri, problem çözme ve mantığı farklı olarak verdikleri görülmektedir. Eşitsizlik konusu göz önüne alındığında ChatGPT-4'ün ChatGPT-3,5'a göre ön bilgi ve becerileri daha geniş ve kapsamlı olarak ele aldığı görülmektedir.

Soru 3. "Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için hangi kazanımları ele alması gerekiyor?"

Tablo 3. Kazanımlar

<i>Modeller ve Öğretim Programı</i>	<i>Kazanım Sayısı</i>	<i>Cevaplar</i>
ChatGPT-3,5	3 kazanım	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin eşitsizlik kavramını anlamalarını sağlamak • Öğrencilerin eşitsizliklerin çözüm yöntemlerini öğrenmelerini sağlamak • Öğrencilerin eşitsizlikleri grafiklerle ilişkilendirmelerini sağlamak
ChatGPT-4	5 kazanım	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin eşitsizlik kavramını ve eşitsizlik işaretlerini tanımlayabilmesi. • Öğrencilerin eşitsizliklerde temel işlem kurallarını uygulayabilmesi. • Öğrencilerin tek değişkenli eşitsizlikleri çözebilmesi. • Öğrencilerin eşitsizliklerin çözüm kümesini grafiksel olarak temsil etmeyi ve aralıklarla ifade etmeyi öğrenmesi. • Öğrencilerin gerçek hayat problemlerinde eşitsizlikler kullanarak çözüm üretmeyi ve birleşik eşitsizlikleri anlamayı öğrenmesi.
Öğretim programı	3 kazanım	<ul style="list-style-type: none"> • Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük hayat durumlarına uygun matematik cümleleri yazar. • Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri sayı doğrusunda gösterir. • Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri çözer.

Tablo 3'e bakıldığında eşitsizlik konusunda kazanım sayısı olarak öğretim programı ile ChatGPT-3,5'un aynı sayıda kazanımı ele aldığı ChatGPT-4'ün ise diğerlerinden farklı olarak beş kazanımla kazanım sayısını daha geniş tuttuğu görülmektedir. Öğretim programındaki kazanımlarla ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün verdikleri kazanımlar karşılaştırıldığında ChatGPT-3,5'un günlük hayat problemlerine ilişkin kazanımlara yer vermediği görülmektedir. Her iki modelin de sayı doğrusunda gösterme kazanımına yönelik herhangi bir kazanım vermediği söylenebilir. Bunun yanı sıra her iki modelin de öğretim programındaki gibi eşitsizlikleri çözüme kazanımına yer verdiği görülmektedir.

Soru 4. "Bir öğretmen 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için hangi araç ve gereçleri kullanabilir?"

Tablo 4. Araç ve Gereçler

<i>Modeller</i>	<i>Cevaplar</i>
ChatGPT-3,5	<ul style="list-style-type: none"> • Tahta veya tahta kalemi • Örnek soruların yer aldığı bir sunum • Öğrenci defterleri • Eşitsizlik çözümü için örnek soruların yer aldığı bir çalışma sayfası
ChatGPT-4	<ul style="list-style-type: none"> • Eşitsizlikler ve işlem kuralları ile ilgili öğretici videolar • Slayt sunumları • Eşitsizliklerle ilgili etkileşimli uygulamalar • Çalışma sayfaları ve alıştırmaları kitapları • Gerçek hayat problemleri ve proje önerileri • Eşitsizliklerle ilgili oyunlar ve bulmacalar • Ders notları ve özetler

Tablo 4'e bakıldığında kullanılması gereken araç ve gereçlerin sayısının ChatGPT-4'te daha fazla olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra ChatGPT-4'ün ChatGPT-3,5'ta verilen araç ve gereçleri içerisinde barındırmakla beraber bu araç ve gereçleri eklemelerle daha geniş bir şekilde verdiği görülmektedir. ChatGPT-3,5'taki araç ve gereçler incelendiğinde çalışma sayfası, sunum gibi araç ve gereçlerden öğretmen merkezli bir anlayışın olduğu söylenebilirken ChatGPT-4'te ise öğretici videolar, etkileşimli tahtalar, oyun ve bulmacalar gibi araç ve gereçlerden öğrenci merkezli bir anlayışın olduğu söylenebilir.

Soru 5. "Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için derste hangi eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdır?"

Tablo 5. Eğitim Yöntemleri ve Teknikleri

<i>Modeller</i>	<i>Cevaplar</i>
ChatGPT-3,5	<ul style="list-style-type: none"> • Görsel yöntemler • Örnekler ve uygulamalar • İş birlikli öğrenme • Deneyimlere dayalı öğrenme • Teknoloji destekli öğrenme • Geri bildirim

ChatGPT-4	<ul style="list-style-type: none"> • Açıklayıcı öğretim • Görsel ve işitsel materyaller • Aktif öğrenme • Tartışma ve soru-cevap • Geri bildirim ve düzeltme • Bireysel ve özelleştirilmiş öğrenme • Öğrenme araçları ve teknoloji • Motivasyon ve ilgi
-----------	---

Tablo 5'e bakıldığında kullanılacak eğitim yöntemleri ve teknikleri açısından ChatGPT-4'ün ChatGPT-3,5'a göre daha fazla sayıda eğitim yöntemini ve tekniğini verdiği görülmektedir. İki modelde karşılaştırıldığında görsel yöntemler ve geri bildirim ortak olarak verdiği söylenebilir. Farklı olarak ChatGPT-3,5 iş birlikli öğrenmeyi ele alırken ChatGPT-4'ün bireysel ve özelleştirilmiş öğrenmeyi ele aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ChatGPT-3,5 görsel yöntemleri, örnekler ve uygulamaları; ChatGPT-4'ün verdiği görsel ve işitsel materyalleri, motivasyon ve ilgiyi, öğrenme araçları ve teknolojiyi eğitim yöntemi ve tekniği olarak vermesine rağmen bunların eğitim yöntem ve tekniği olmadığı söylenebilir. Buradan ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün eğitim yöntem ve tekniklerini belirleme ve doğru kullanım konusunda sorunlar yaşadığı görülmektedir.

Soru 6. "Eşitsizlik konusu için hangi terimler, kavramlar ve semboller kullanılır?"

Tablo 6. Terimler, Kavramlar ve Semboller

<i>Modeller ve Öğretim Programı</i>	<i>Cevaplar</i>
ChatGPT-3,5	Kavramlar: eşitsizlik, değişken, çözüm kümesi, sabit Semboller: $<$, $>$, \leq , \geq
ChatGPT-4	Kavramlar: eşitsizlik, eşitsizlik işaretleri, değişken, eşitsizliklerin çözümü, eşitsizlikte işlem kuralları, aralık, grafiksel temsil, birleşik eşitsizlikler, doğrusal eşitsizlikler, kısıtlamalar ve uygulamalar Semboller: $<$, $>$, \leq , \geq
Öğretim programı	Kavramlar: büyük veya eşit, küçük veya eşit, eşitsizlik Semboller: \geq , \leq

Tablo 6'ya bakıldığında kullanılması gereken semboller açısından öğretim programının ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'e göre daha az sembolü ele aldığı görülmektedir. Kavramlar açısından karşılaştırma yapıldığında ChatGPT-4'ün öğretim programına ve ChatGPT-3,5'a göre kavramları daha kapsamlı bir şekilde verdiği söylenebilir. Bununla beraber ChatGPT-4 verdiği kavramlarla öğretim programının ve ChatGPT-3,5'un verdiği kavramları içerdiği görülmektedir.

Soru 7. "Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için ders sürecini tasarlar mısın?"

Tablo 7. Ders Süreci Tasarımı**Model: ChatGPT-3,5****Giriş (10 Dakika)**

1. Sınıfa hoş geldin diyerek öğrencilerin dikkatini çekin.
2. Eşitsizlik kavramını tanımlayarak başlayın. Örnek olarak " $2x+1<5$ " gibi bir ifade verin ve öğrencilere ne anlama geldiğini tahmin etmelerini isteyin.
3. Öğrencilerin bazılarında yanıtlar alın ve eşitsizlik kavramı hakkında genel bir tartışma yapın.

Eşitsizliklerin Çözümü (20 Dakika)

1. Eşitsizlikleri çözenin temel yöntemleri hakkında sunum yapın ve örnek eşitsizlikleri tahtada çözerek gösterin.
2. Öğrencilerin de tahtaya gelerek çözüm adımlarını uygulamalarını sağlayın.
3. Örnek soruların yer aldığı bir çalışma sayfası dağıtarak öğrencilerin eşitsizlik çözümü becerilerini pekiştirmelerini sağlayın.

Grafiklerle Eşitsizliklerin İlişkilendirilmesi (15 Dakika)

1. Eşitsizlikleri grafiklerle ilişkilendirme hakkında kısa bir sunum yapın.
2. Örnek bir grafik kullanarak eşitsizlikleri nasıl yorumlayabileceklerini gösterin.
3. Öğrencilere birkaç örnek soru verin ve grafikler kullanarak çözmelerini isteyin.

Özet ve Değerlendirme (5 Dakika)

1. Dersin ana fikrini özetleyin ve öğrencilerin öğrendikleri konuları hatırlamalarını sağlayın.
2. Öğrencilere kısa bir quiz veya soru senası düzenleyerek konu hakkındaki anlayışlarını değerlendirin.
3. Sınıfı selamlayarak dersi tamamlayın.

Hatırlatma

- Öğrencilerin dersi tamamlaması ve evde yapmaları gereken ödevleri hatırlatın.
- Sınıfta öğrendikleri bilgileri günlük hayatta nasıl kullanabilecekleri hakkında birkaç örnek verin.

Model: ChatGPT-4**Ders 1: Eşitsizliklerin Temel Kavramları ve İşaretler**

1. Amaç: Öğrencilerin eşitsizlik kavramını ve eşitsizlik işaretlerini tanımlayabilmesi.
2. Giriş:
 - Eşitsizliklerin denklemlerden farklarını açıklayın.
 - Eşitsizlik işaretlerini tanıtır: $<$, $>$, \leq , \geq .
3. Aktiviteler:
 - İşaretleri kullanarak eşitsizlikler yazma pratiği yapın.
 - Gerçek hayattan örneklerle eşitsizlikleri açıklayın.
4. Ödev: Eşitsizliklerle ilgili basit örnekler çözün.

Ders 2: Eşitsizliklerde İşlem Kuralları

1. Amaç: Öğrencilerin eşitsizliklerde temel işlem kurallarını uygulayabilmesi.
2. Giriş:
 - Eşitsizliklerde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini açıklayın.
 - İşlem kurallarını ve eşitsizlik işaretinin nasıl etkilendiğini gösterin.
3. Aktiviteler:
 - İşlem kurallarını uygulayarak eşitsizlikler çözmeye yönelik örnekler sunun.
 - Grup çalışması ve bireysel uygulama yaparak öğrencilerin eşitsizlikler çözmelerini sağlayın.
4. Ödev: Eşitsizliklerde işlem kurallarını uygulayan örnekler çözün.

Ders 3: Tek Değişkenli Eşitsizliklerin Çözümü

1. Amaç: Öğrencilerin tek değişkenli eşitsizlikleri çözebilmesi.
2. Giriş:
 - Eşitsizliklerin çözümünü ve çözüm kümesini açıklayın.
 - Eşitsizlik çözümünde adım adım yöntemleri gösterin.
3. Aktiviteler:
 - Öğrencilere farklı seviyelerde tek değişkenli eşitsizlik örnekleri sunun.
 - Öğrencilerle birlikte eşitsizlikleri çözün ve çözüm kümesini belirleyin.
4. Ödev: Tek değişkenli eşitsizlikler çözerek çözüm kümesini belirleyin.

Ders 4: Eşitsizliklerin Grafikselsel Temsili ve Aralıklar

1. Amaç: Öğrencilerin eşitsizliklerin çözüm kümesini grafiksel olarak temsil etmeyi ve aralıklarla ifade etmeyi öğrenmesi.
2. Giriş:
 - Sayı doğrusu üzerinde eşitsizliklerin grafiksel temsiliyi açıklayın.
 - Açık ve kapalı aralıkları, parantezlerin kullanımını ve anlamlarını tanıtır.
3. Aktiviteler:
 - Öğrencilere çözüm kümesini sayı doğrusu üzerinde göstermeleri için eşitsizlik örnekleri sunun.
 - Eşitsizliklerin çözüm kümesini aralıklarla ifade etme pratiği yapın.

4. Ödev: Farklı eşitsizliklerin çözüm kümesini grafiksel olarak temsil edin ve aralıklarla ifade edin.

Ders 5: Gerçek Hayat Problemlerinde Eşitsizlikler ve Birleşik Eşitsizlikler

1. Amaç: Öğrencilerin gerçek hayat problemlerinde eşitsizlikler kullanarak çözüm üretmeyi ve birleşik eşitsizlikleri anlamayı öğrenmesi.
 2. Giriş:
 - Gerçek hayat problemlerinin eşitsizliklerle nasıl modellenebileceğini açıklayın.
 - Birleşik eşitsizlikler kavramını ve "ve" (kesişim) ile "veya" (birleşim) kullanımını tanıtın.
 3. Aktiviteler:
 - Öğrencilere gerçek hayat problemleri içeren eşitsizlik örnekleri sunun ve çözmelerini sağlayın.
 - Birleşik eşitsizlik örnekleri verin ve öğrencilerin adım adım çözüm sürecini takip etmelerini sağlayın.
 4. Ödev: Gerçek hayat problemlerini çözmek için eşitsizlikler ve birleşik eşitsizlikler kullanarak çözümler üretin.
-

Hatırlatma

- Bu ders planını ve içeriğini, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilerlemelerine göre uyarlayabilir ve geliştirebilir.
-

Tablo 7'ye bakıldığında ChatGPT-3,5'un bütün eşitsizlik konusunu tek ders üzerinden ele aldığı ve bunu kabul ederek bir ders planı hazırladığı görülmektedir. Buradan ChatGPT-3,5'un verdiği ders planının daha önce verdiği kazanımlara uygun olmadığı, yapılması gereken ders saatiyle verilen ders planının uyuşmadığı söylenebilir. ChatGPT-4'ün ise eşitsizlik konusunu verdiği beş kazanım için beş ayrı ders üzerinden planladığı, derslerin hepsinde amaç, giriş, aktiviteler ve ödev kısmına yer verdiği görülmektedir. Buradan ChatGPT-4'ün hem kazanımlara uygun hem de yapılması gereken ders saatiyle uyuşan bir ders planı oluşturduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra ders planlarında ChatGPT-4'ün ChatGPT-3,5'a göre daha fazla günlük hayat problemlerine yer verdiği görülmektedir. İki modelinde verdiği ders planı incelendiğinde sayı doğrusunun kullanımı ile ilgili herhangi bir içeriğin olmadığı söylenebilir.

Verilen bu tabloların dışında iki modelinde ders içerisinde kullanılmasını önerdiği araç ve gereçler yine ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 tarafından hazır hale getirilerek planları uygulayacak olan öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Hazırlanan araçlar ve gereçler yine kazanımlar ve ders içerisinde uygulanabilirliği açısından incelenip ek başlığı altında ders planı şablonlarının sonunda verilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada bir yapay zekâ örneği olan ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün 8. sınıf matematik dersi eşitsizlik konusunda bir ders planı hazırlaması ve bu ders planının etkililiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına incelendiğinde; hem ChatGPT-3,5'un hem de ChatGPT-4'ün ders planı hazırlama sürecine ait bir şablondaki soruları eksiksiz olarak doldurabildiği görülmektedir. Çizelgeler incelendiğinde ChatGPT-3,5'un kazanımları tanımlarken örnek sorular, çalışma kâğıdı hazırlarken ve ders sürecini planlarken öğretmen merkezli bir anlayış ile ChatGPT-4'ün ise öğrenci merkezli bir anlayış ile ders planını oluşturduğu görülmektedir. Matematik öğretim programı (MEB, 2018) da öğrenci merkezli yapılandırmacı bir yaklaşımı benimsediği için ChatGPT-4, öğretim programı ile daha çok örtüşmektedir. ChatGPT-3,5'un da mevcut öğretim programına uygun olması açısından öğretmen merkezli bir yaklaşım yerine öğrenci merkezli bir yaklaşım kullanması

gerekmektedir. Bu araştırma ile sonuçları bakımından benzer şekilde Cooper'ın (2023) fen bilgisi eğitimi konusunda yaptığı çalışmada da ChatGPT-3,5'un öğrenci ve öğretmen merkezli pedagojiler arasında bir denge kurması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

ChatGPT-3,5 modeli 8. sınıf eşitsizlik konusu için üç kazanım verirken ChatGPT 4 modeli beş kazanım vermektedir. Matematik öğretim programı (MEB, 2018) da 8. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan eşitsizlik alt öğrenme alanında üç kazanım bulunmaktadır. Sayı olarak ChatGPT-3,5 modeli öğretim programı ile örtüşse de kazanımların içeriği olarak her iki model de öğretim programı örtüşmektedir.

ChatGPT-3,5 modeli dersi planlarken verdiği kazanımların öğrenciye aktarılabilmesi için 5-10 ders saatlik ders yapılmasını isterken planı uygulama kısmında bütün kazanımları 5-10 ders saati yerine bir derse sığdırmaya çalışmaktadır. ChatGPT-4 modeli ise bu süreyi 3-6 ders saati olarak vermiş olup planı uygulama kısmında süreye bağlı kalarak beş ders üzerinden plan yapmaktadır. Matematik öğretim programı (MEB, 2018) da 8. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan eşitsizlik alt öğrenme alanında süre için 10 ders saati bulunmaktadır. Süre olarak her iki model de öğretim programı örtüşmektedir.

Ders için gerekli olan araç ve gereçler, yöntem ve teknikler, dersin öğretme ve öğrenme süreci incelendiğinde ChatGPT-4'ün dinamik geometri yazılımları ile ilgili etkinlik örnekleri, günlük hayat problemleri ve proje önerileri, eşitsizliğe uygun oyunlar ve bulmacalar vermektedir. Bu sebeple ChatGPT-3,5'a göre daha fazla günlük hayat durumlarına yer verdiği görülmektedir.

Hem ChatGPT-3,5 hem de ChatGPT-4 oluşturduğu ders planı şablonunda grafiksel gösterimlere vurgu yapılsa da matematik öğretim programında yer alan eşitsizliği sayı doğrusunda gösterme kazanımına hiç yer vermediği görülmüştür.

Son olarak iki Chatbot'un da 8. sınıf eşitsizlik konusuna ait bir ders planı oluştururken kazanımların planlanmasının ve uygulama sürecinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve alınan çıktıların çok iyi bir şekilde denetlenmesi gerektiği görülmektedir. Bu durum alanyazında da ChatGPT'nin gelişmiş özelliklerine rağmen yine de hatalarının olabileceğinin unutulmaması ve eğitimcilerin oluşturulan tüm istemleri, düzenlemeleri dikkatlice gözden geçirerek bunların düzgün, doğru ve zorluk derecesi açısından uygun olduğundan emin olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Cooper, 2023; Halaweh, 2023; Liang vd., 2023; Lo, 2023; Rahman ve Watanobe, 2023; Stojanov, 2023; Tlili vd., 2023).

ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'ün bahsedilen nedenlerden dolayı öğretmenin yerini tam olarak alamayacağı sadece öğretmene yardımcı bir araç olabileceği söylenebilir. Bu bulgu alanyazında yer alan diğer çalışmalar ile benzerlik taşımaktadır (Çetin ve Aktaş, 2021; Nabyev ve Erümit, 2022). Araştırmacılara ve öğretmenlere oluşturulan içeriği denetleyerek kullanması şartı ile ChatGPT-3,5 ve

ChatGPT-4'ü günlük rutinlerini azaltmak, ev ödevleri hazırlamak, ders planları ya da çalışma kâğıtları oluşturmak gibi faaliyetlerde kullanmaları önerilebilir.

Elde edilen sonuçlara göre ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik aşağıda öneriler verilmiştir.

1. Araştırmanın verileri, oluşturulan ders programları ile öğretim müfredatı arasındaki karşılaştırmalar sonucunda elde edilmiştir. Bu nedenle hazırlanan programların sınıf içinde uygulanması, hangi programın daha geniş kapsamlı ve uygulanabilir olduğu araştırılabilir.
2. ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4 modellerinin eğitim yöntemlerinin ve tekniklerinin belirlenmesi sırasında çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı gözlemlenmiştir. Bu zorlukların kaynağı ve bunlara çözüm bulma yolları üzerinde çalışmalar yapılabilir.
3. Araştırmada her iki modelin de grafik çizme konusunda sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu durumun farklı matematiksel konularda benzer sorunlarla karşılaşıp karşılaşılmadığının belirlenmesi amacıyla çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca grafik oluşturma konusunda çözüm yollarının araştırılması gerekebilir.

Matematik eğitimine ChatGPT desteğinin potansiyel etkilerini ve önemini inceleyen bu öneriler, eğitim alanında büyük bir potansiyele sahip olan yapay zekâ teknolojisinin matematik öğretimindeki uygulamalarını araştırmak ve öğrenci odaklı hâle getirmek için bir dizi avantaj sunabilir. Önerilen araştırmalar, matematik öğretmenlerine ve eğitimcilerine, ChatGPT teknolojisinin matematik eğitimi üzerindeki olası etkilerini anlamalarına ve bu teknolojiyi nasıl daha verimli kullanabileceklerine dair bilgi sağlayabilir. Bu araştırmalar, öğretmenlerin ders materyallerini hazırlamada ve ders planlamasında nasıl destek alabileceklerini ortaya koyabilir. Aynı zamanda, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve öğrenci başarısını değerlendirmede ChatGPT teknolojisinin kullanımının öğrenci performansı üzerine bir sonuç çıkartılabilir.

Kaynaklar

- Adamopoulou, E. & Moussiades, L. (2020). An Overview of Chatbot Technology (s. 373–383). https://doi.org/10.1007/978-3-030-49186-4_31
- Ayaz, M. F. (2015). 5e öğrenme modelinin öğrencilerin tutumlarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 29-50.
- Brandtzaeg, P. B. & Følstad, A. (2017). Why people use chatbots. *Internet Science: 4th International Conference, INSCI 2017, Proceedings 4* içinde (s. 377-392), Thessaloniki, Yunanistan, Kasım 22-24, Springer International Publishing.

- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A. & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24.
- Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278.
- Chen, J. J. & Lin, J. C. (2024). Artificial intelligence as a double-edged sword: Wielding the POWER principles to maximize its positive effects and minimize its negative effects. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 146-153.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Ed.), *Encyclopedia of case study research* içinde (s. 582-583). USA: SAGE Publications.
- Clarizia, F., Colace, F., Lombardi, M., Pascale, F. & Santaniello, D. (2018). Chatbot: An education support system for student. *Cyberspace Safety and Security: 10th International Symposium, CSS 2018, Proceedings 10* içinde (s. 291-302), Amalfi, İtalya, Ekim 29-31, Springer International.
- Cooper, G. (2023). Examining science education in chatgpt: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452.
- Çetin, M. & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18[Eğitim Bilimleri Özel Sayısı], 4225-4268.
- Dukewich, K. & Larsen, C. (2023). How are faculty reacting to ChatGPT? *Online Submission*.
- Fruhlinger, J. (2023). What is generative AI? The evolution of artificial intelligence. InfoWorld. <https://www.infoworld.com/article/3689973/what-is-generative-ai-the-evolution-of-artificial-intelligence.html> sayfasından erişilmiştir.
- Han, L. (2018). Analysis of new advances in the application of artificial intelligence to education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 220, 608-611.
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep421. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13036>
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W. & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 7-11.
- İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Kahraman, H. T., Sağıroğlu, S. & Çolak, I. (2010). Development of adaptive and intelligent web-based educational systems. *2010 4th International Conference on Application of Information and Communication Technologies* içinde (s. 1-5), Taşkent, Özbekistan, IEEE.
- Kolchenko, V. (2018). Can modern AI replace teachers? Not so fast! Artificial intelligence and adaptive learning: Personalized education in the AI age. *HAPS Educator*, 22(3), 249-252.

- Korucu, A. T. & Biçer, H. (2022). Eğitimde yapay zekânın rolleri ve eğitsel yapay zekâ uygulamaları. *Eğitimde yapay zekâ kuramdan uygulamaya* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Labadze, L., Grigolia, M. & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-17.
- Liang, Y., Zou, D., Xie, H. & Wang, F. L. (2023). Exploring the potential of using ChatGPT in physics education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 1-19.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 1-15.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N. & Shannon, C. E. (1955). A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence. *AI Magazine*, 27(4), 12.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Murphy, R. F. (2019). Artificial intelligence applications to support K-12 teachers and teaching. *Rand Corporation*, 10, 1-21.
- Nabiyev V. & Erümit, A. K. (2022). Yapay zekânın temelleri. V. Nabiyev & A. K. Erümit (Ed.), *Eğitimde yapay zekâ: Kuramdan uygulamaya* içinde (s. 1-35). Ankara: Pegem Yayınları.
- NCTM. (2000). *Standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- OpenAI. (2022). *Introducing ChatGPT*. <https://openai.com/blog/chatgpt> sayfasından erişilmiştir.
- OpenAI. (2023). *GPT-4*. <https://openai.com/research/gpt-4> sayfasından erişilmiştir.
- Osetskiy, V., Vitrenko, A., Tatomyr, I., Bilan, S. & Hirnyk, Y. (2020). Artificial intelligence application in education: Financial implications and prospects. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, 2(33), 574-584. <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v2i33.207246>
- Pavlik, J. V. (2023). Collaborating with ChatGPT: Considering the implications of generative artificial intelligence for journalism and media education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84-93.
- Rahman, M. M. & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 1-21.
- Scharth, M. (2022). The ChatGPT chatbot is blowing people away with its writing skills. *Sydney: The University of Sydney*. <https://www.sydney.edu.au/news-opinion/news/2022/12/08/the-chatgpt-chatbot-isblowing-people-away-with-its-writing-skil.html> sayfasından erişilmiştir.

- Shubhendu, S. & Vijay, J. F. (2013). Applicability of artificial intelligence in different fields of life. <https://www.semanticscholar.org/paper/Applicability-of-Artificial-Intelligence-in-Fields-ShubhenduVijay/2480a71ef5e5a2b1f4a9217a0432c0c974c6c28c> sayfasından erişilmiştir.
- Stojanov, A. (2023). Learning with ChatGPT 3.5 as a more knowledgeable other: an autoethnographic study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1-17.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 701-712.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R. & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(15), 1-24.
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y. & Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zeka. *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences* içinde (s. 1-3).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, B. (2013). *Etkili matematik öğretimi için bitlerin karmaşık modeli*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Throughout its history, humanity has continuously produced and used various technologies to meet its needs and facilitate its daily lives. These technologies have evolved and changed in parallel with human needs. Artificial intelligence is a technological development that has a significant impact on various areas of our lives including the way we acquire information, communicate with others and behave. In addition to many fields such as medicine, law, finance, the field of education has also been affected by this situation and started to change (Chassignol, Khoroshavin, Klimova, and Bilyatdinova, 2018; Han, 2018; Korucu and Biçer, 2022; Tlili et al., 2023).

According to Timms (2016), AI is very powerful and has the ability to penetrate and strongly influence changes in various societal sectors. Education is one of the sectors that is likely to be significantly affected by AI. Artificial Intelligence in education involves the use of artificial intelligence technologies or applications in educational settings to improve teaching, learning or decision-making processes (Hwang, Xie, Wah, and Gašević, 2020). Many countries such as Russia, China, and the USA are gradually incorporating artificial intelligence into their education systems and aim to increase the number of people trained in this field. The rapid development of artificial intelligence in education has brought along some concerns. One of these concerns is that artificial intelligence will replace teachers. On the other hand, artificial intelligence tools may not be adequately equipped for students

who postpone learning, lack motivation and desire to learn, and have not had an efficient learning experience. Therefore, the student models they produce may be too simple and often far from reality (Kolchenko, 2018).

It is predicted that artificial intelligence can play the role of an assistant to the teacher, rather than a competitor (Cooper, 2023; Çetin and Aktaş; 2021; Nabiyev and Erümit, 2022). As the number of students in educational institutions increases, artificial intelligence systems will be effective in reducing the workload on instructors in administrative, student tracking and assessment and evaluation processes, etc. (Chen et al. 2020; Labadze, Grigolia, and Machaidze, 2023).

ChatGPT, an artificial intelligence chatbot, was developed by OpenAI on November 30, 2022 (OpenAI, 2022). Thanks to its user-friendly interface and conversational approach, ChatGPT stands out as one of the most exciting generative AI platforms to emerge recently (Dukewich and Larsen, 2023). ChatGPT is a conversational AI interface that uses natural language processing (NLP) to realistically interact with the user and even "answer questions, continue the conversation where it left off while maintaining context, admit mistakes, challenge false premises" (OpenAI, 2022).

This study is unique in that it focuses on creating a lesson plan using ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4, a topic that has not been studied in previous research. With this study, the literature will be provided with an example of the use of artificial intelligence in education and that teachers can prepare a lesson plan with the acquisition they want by using an artificial intelligence tool. In this study, answers to the following research questions were sought:

1. Are the lesson plans prepared by ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 on the eighth grade inequality subjects appropriate to the learning outcomes in the mathematics curriculum?
2. What are the similarities and differences between the lesson plans prepared by ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 on the eighth grade inequality subject?

In the study, the case study approach, one of the qualitative research methods, was used to examine whether the lesson plan prepared by ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 on inequality was appropriate for the learning outcomes of the inequality subject in the 8th grade mathematics curriculum, to investigate the subject in more depth and to reach qualified information and findings. Case study is a methodological approach that involves a detailed examination of a limited system by using multiple data collection tools to systematically collect information about how it works and functions as a process (Chmiliar, 2010). In the study, two different data sources, ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4, were used to collect data. In order to use these data sources for the purpose, a lesson plan template was prepared by the researchers. The data sources and the lesson plan template can be explained as follows: The lesson plan template was prepared by the researchers and includes nine

headings in total: duration, prior knowledge and skills, outcomes, tools and materials, methods and techniques, concepts and symbols related to the subject, application, reminder and appendices.

This template was created to cover all the processes of a lesson and was designed to be filled with ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4. During the research process, the schedule was updated in line with the responses received from both models. The lesson plan template prepared by the researchers was improved after the reviews of three experts in the field and made ready for implementation (Appendix 1).

The data of the study were collected from ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 through the lesson plan template prepared by the researchers. First of all, in order to achieve the purpose of the study, ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 were taken into the preparation process by the researchers before the actual questions were asked.

As a result of the content analysis, the data were evaluated and six codes (lesson process, prior knowledge and skills, outcomes, tools and materials, teaching methods and techniques, terms, concepts and symbols) were created from the six subheadings in the lesson plan template. The category of lesson process design was formed from the common relationships between the codes created as a result of the evaluation.

Although both ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 emphasized graphical representations in the lesson plan template they created, they did not include the outcome of representing inequality on a number line at all. Finally, it was seen that while both Chatbots were creating a lesson plan for the 8th grade inequality subject, the planning of the outcomes and the implementation process should be improved, developed and the outputs obtained should be monitored very well. For this reason, it can be said that ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 cannot fully replace the teacher and can only be an auxiliary tool for the teacher. This finding is similar to other studies in the literature (Çetin and Aktaş, 2021; Nabiyev and Erümit, 2022). Researchers and teachers can be recommended to use ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 in activities such as reducing their daily routines, preparing homework, creating lesson plans or worksheets, provided that they use them by supervising the created content.

According to the results obtained, the following suggestions are given for future studies.

1. The data of the study were obtained as a result of comparisons between the lesson plans and the curriculum. For this reason, how to implement the prepared lesson plans in the classroom and which plan is more comprehensive and applicable can be investigated.
2. It was observed that various difficulties were encountered during the determination of the instructional methods and techniques of ChatGPT-3,5 and ChatGPT-4 models. Studies can be conducted on the source of these difficulties and ways to find solutions to them.

3. In the study, it was observed that both models had problems in drawing graphs. Studies can be conducted to determine whether similar problems are encountered in different mathematical subjects. In addition, it may be necessary to investigate solutions for graphing.

Ek 1. Ders Planı Şablonu

Dersin Adı	Matematik
Sınıf	8. Sınıf
Öğrenme Alanı	Cebir
Alt Öğrenme Alanı	Eşitsizlikler
Süre	
Ön Bilgi ve Beceriler	
Kazanımlar	
Araç-Gereçler	
Öğretme-Öğrenme Süreci	
Yöntem ve Teknikler	
Konu İle İlgili Kavramlar ve Semboller	
Uygulama	
Hatırlatma	
Ekler	

Ek 2. ChatGPT-3,5 ve ChatGPT-4'e Sorulan Sorular

1. Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için kaç ders yapması gerekir?
2. Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için öğrenci hangi ön bilgi ve becerilere sahip olmalıdır?
3. Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için hangi kazanımları ele alması gerekiyor?
4. Bir öğretmen 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için hangi araç ve gereçleri kullanabilir?
5. Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için derste hangi eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdır?
6. Eşitsizlik konusu için hangi terimler, kavramlar ve semboller kullanılır?

7. Bir öğretmenin 13-14 yaşlarındaki 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciye eşitsizlik konusunu anlatabilmesi için ders sürecini tasarlar mısın?

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, yapay zekâ verisine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Fen Bilimleri Öğretim Programı ve Ders Kitaplarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliliği Anahtar Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi

Examination of Science Curriculum and Textbooks in Terms of Key Competences for Lifelong Learning

Şule Fırat Durdukoca, Ayça Nur Yarıcı, Aykut Batmaca

Yazar Bilgileri

Şule Fırat Durdukoca 
Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi,
Özel Eğitim,
drsulefirat@gmail.com

Ayça Nur Yarıcı 
Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB,
aycayarici98@gmail.com

Aykut Batmaca 
Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB,
ysmbatmaca36@gmail.com

ÖZ

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Avrupa genelinde bireylerin topluma katılımlarını, ülkeler arası hareketliliklerini ve iş piyasasına başarılı geçişlerini sağlayacak becerileri edinmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Ancak Avrupa'da yaşanan hızlı toplumsal değişim, bireylerin edindikleri bu becerilerin yeterlik düzeylerini sürekli geliştirmelerini gerekli kılmış; bireylerin yaşam boyu öğrenmeleri adeta zorunluluk haline gelmiştir. Bu doğrultuda Yaşam Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi Tavsiye Kararları tasarlanmış, sekiz temel anahtar yetkinlik alanı belirlenmiştir. Araştırmanın amacı yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerinin 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı (3-4. sınıflar) kazanımları ve ilkökul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerle olan ilişkisinin incelenmesidir. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmış, veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak; kazanımların ağırlıklı olarak matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik ile ilişkili olduğu, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ve yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin kazanımlarla ilişkilendirilmediği, dijital yetkinlikle 4. sınıf düzeyinde sadece bir kazanımın ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerde ise anadilde iletişim yetkinliğinin ön planda olduğu, yabancı dilde iletişim ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerine etkinliklerde yer verilmediği belirlenmiştir. Araştırmada yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerinin kazanımlarla ilişkisinin tasarlanmasında bir denge özetilmediği, yetkinliklerle ilişki açısından incelenen ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili öğretim programının örtüşmediği tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretim programı
Fen bilimleri dersi öğretim programı
Ders kitapları
Yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri

Keywords
Curriculum
Science curriculum
Textbooks
Key competences for lifelong learning

Makale Geçmişi
Geliş: 22.09.2023
Kabul: 29.12.2023

ABSTRACT

The European Qualifications Framework has been developed to enable individuals across Europe to acquire skills that will enable them to participate in society, international mobility and professional development. However, rapid social change in Europe has made lifelong learning a necessity for individuals. In this direction, The European Qualifications Framework Recommendations were designed for lifelong learning, and eight key competences areas were determined. The aim of the study is to examine the 2018 Science Curriculum (grades 3-4) and the activities in primary school science textbooks in terms of the key competences. Document analysis method was used and the data were analyzed with descriptive analysis. As a result, it was determined that mathematical competence and basic competence in science/technology were mostly included in the Science Curriculum, and communication competence in the mother tongue was prioritized in the textbook activities. Communication in a foreign language, cultural awareness and expression competences were not included in the textbook activities and learning outcomes. Key competences were not represented in a balanced way in the learning outcomes, and the science textbooks examined did not overlap with the Science Curriculum in terms of key competences.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Fırat-Durdukoca, Ş., Yarıcı, A. N. & Batmaca, A. (2024). Fen bilimleri öğretim programı ve ders kitaplarının yaşam boyu öğrenme yeterliliği anahtar yetkinlikleri açısından incelenmesi. *TEBD*, 22(1), 359-383. <https://doi.org/10.37217/tebd.1364621>

Giriş

Eğitim, insanın varlığından günümüze kadar uygarlık düzeyi gözetmeksizin her toplumda süregelen bir süreçtir. Ancak eğitim yoluyla bireylere kazandırılması planlanan özellikler, yaşanan yüzyıl ile ilişkili olup çağın ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Toplumsal gelişim süreklilik gösterdiğinden şüphesiz bireylerin de kazandıkları özellikleri hem nitelik hem de nicelik açısından sürekli yenileyerek çağın ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitimde esas üzerinde durulması gereken konulardan biri, bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliliği kazanmalarını sağlamak olmalıdır. Eğitim-öğretim sistemi içerisinde yaşam boyu öğrenme yeterliliği, öğretim programları ve öğretmenler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecini düzenleyerek eğitimde niteliği arttırmak amacıyla hazırlanan öğretim programı; “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” (Demirel, 2017) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretim programlarının değişen dünya ve yaşam şartlarına bağlı olarak sürekli güncellenmesi gerekmektedir. World Economic Forum tarafından 2020 yılında yayınlanan Küresel Rekabet Edebilirlik Raporu’nda, öğretim programlarının içinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği becerilerle uyumlu ve güncel tutulması açısından Türkiye’nin birçok ülkenin gerisinde kaldığı, “eğitim müfredatını güncelleme ve yarının pazarlarındaki işler için gereken becerilere yapılan yatırımı artırma”ya yönelik grafiklerde Türkiye’nin %39,3’lük bir oranla listenin sonlarında yer aldığı ifade edilmektedir (Aydın-Ceran, 2021). Bu bilgiler öğretim programlarımızın çağın ihtiyaçlarına göre güncellenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda çalışmalar yürüten Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğrenenlerin yüksek öğrenimlerinde, çalışma ve günlük hayatlarında başarılı olmaları için talep edilen ve gerekli görülen temel beceri ve yeterlilikler doğrultusunda öğretim programlarını güncelleştirme çalışmalarını sürdürmekte (MEB, 2018) ve bu konuda önemli adımlar atmaktadır. Bu adımlardan biri Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) kapsamında tanımlanan yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerinin öğretim programlarına yansıtılmasıdır.

AYÇ; Avrupa genelinde bireylerin topluma katılımlarını sağlamak, mesleki gelişimlerini ve yaşam boyu öğrenmelerini desteklemek, farklı ülkelerdeki yeterliliklerin daha anlaşılır ve şeffaf olmasını sağlayan bir karşılaştırma aracı olmak, bireylerin edindikleri becerileri farklı ülkelerde kullanabilmelerini sağlayarak sınır ötesi hareketliliği kolaylaştırmak amacıyla Avrupa Birliği’ne üye ülkeler tarafından geliştirilen bir belgedir (Council of the European Union, 2018). Ancak 21. yüzyılda Avrupa’da ekonomi, politika, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan hızlı gelişim ve değişim, bireylerin sahip oldukları becerilerin yeterlilik düzeylerini sürekli geliştirmelerini zorunlu kılmıştır (Bilasa ve Taşpınar, 2017; Yüksel, 2019). Bu nedenle ülkelerin eğitim alanında ciddi önlemler alınması talebine karşılık olarak, 2004 yılında mesleki gelişimi artırmak amacıyla tasarlanan AYÇ’nin, 2005’te yaşam

boyu öğrenmeyi amaçlayan bir çerçeve taslağına doğru revize edilmesi için Avrupa genelini kapsayan bir istişare süreci başlamıştır. Yapılan revize çalışmaları sonucunda Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 2006 yılında “Yaşam Boyu Öğrenme için AYÇ Tavsiye Kararları” resmen kabul edilmiştir. Bu kararlarda yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri şöyle sıralanmaktadır (European Parliament and Council, 2006): Ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknolojiye temel yeterlilik, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, sosyal ve beşerî yeterlilikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği.

Bireylerde yaşam boyu öğrenme bilinci oluşturmak prensibi doğrultusunda şekillenen AYÇ Tavsiye Kararı; günümüz şartlarına uyumlu olmak adına 2017 yılında güncellenmiş, ülkelere Ulusal Yeterlik Çerçevesi (UYÇ) oluşturularak AYÇ ile ilişkilendirilmeleri önerilmiştir. Güncellenen tavsiye kararlarında yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri sekiz “anahtar yeterlilik” şeklinde şöyle sıralanmıştır: Okuma-yazma yeterliliği, çoklu dil yeterliliği, matematiksel yeterlilik ve bilim, teknoloji ve mühendislikte yeterlilik, dijital yeterlilik, kişisel, sosyal ve öğrenmeyi öğrenme yeterliliği, vatandaşlık yeterliliği, girişimcilik yeterliliği, kültürel farkındalık ve ifade yeterliliği (Council of the European Union, 2018). UTÇ kapsamında ise ülkemizde AYÇ ile uyumlu olacak şekilde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) geliştirilmiş, “tüm eğitim-öğretim kademelerinde mesleki, genel ve akademik eğitim-öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını belirleyen ulusal yeterlilik çerçevesi” olarak tanımlanmıştır (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2015). MYK (2015), AYÇ’de ve TYÇ’deki “yeterlilik” kavramı tanımlarını karşılaştırmıştır. AYÇ’de yeterlilik; “yetkili otoriteler tarafından bireylerin öğrenme kazanımlarını, belirli birtakım ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve doğrulama süreci sonunda tanınması halinde edinilen resmi çıktı” olarak tanımlanmaktadır. TYÇ’de ise yeterlilik kavramı; “bireyin sahip oldukları belirli niteliklerin sorumlu otoritelerce değerlendirilerek geçerlilik kazandırılması sonucunda elde edilen belgelerin tümü” şeklinde tanımlanmakta, diplomalar, sertifikalar, ustalık ve kalfalık belgeleri, mesleki yeterlik belgeleri birer yeterlilik olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda MYK (2015), TYÇ’de yer alan yeterlilik tanımı ile AYÇ’de yer alan yeterlilik tanımının uyumlu olduğunu belirtmiştir. Ancak 2018 Yaşam Boyu Öğrenme için AYÇ Tavsiye Kararları’nda sıralanan sekiz yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlilikleri, TYÇ’de “anahtar yetkinlikler” şeklinde ifade bulmuştur (MYK, 2015). “Yetkinlik” kavramı; “bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında grup içerisinde sorumluluk olarak ya da özerk çalışmalar yoluyla kullanılması, öğrenme ihtiyaçlarının belirlenerek giderilmesi, toplumsal ve etik konuların, sorumlulukların dikkate alınması” olarak tanımlanmış (MYK, 2015) olup bilgi, beceri ve duyuşsal alan özelliklerinden olan tutumların bir birleşimi olarak açıklanmıştır. Anahtar yetkinlikler ise; “bireylerin kişisel memnuniyet ve gelişimleri, istihdam edilebilmeleri, sosyal içermeleri, sürdürülebilir bir yaşam tarzına erişebilmeleri, huzurlu toplumlarda başarılı bir yaşam

sürmeleri, sağlık bilincine erişmiş yaşam yönetimi ve aktif vatandaş olabilmeleri için ihtiyaç duydukları” (MYK, 2015) şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca anahtar yetkinliklerin belirlenmesinde ilgili sorumlu kurumların (MYK, MEB, YÖK vb.), kazandırılmasında eğitim kuruluşlarının, ölçme, değerlendirme ve belgelendirmesinde ise eğitim ve belgelendirme kuruluşlarının sorumlu oldukları belirtilmiştir (MYK, 2015, s. 25). Bu açıklama, MEB’in anahtar yetkinliklerin kazandırılmasında önemli bir kurum olduğunu vurgulamaktadır.

MEB 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında “Yetkinlikler” başlığı altında TYÇ’nin kapsamı hakkında bilgi vererek 2006 tarihinde AYÇ’de yer alan yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini “anahtar yetkinlikler” olarak sıralamıştır. Anahtar yetkinlikler programlarda şöyle açıklanmaktadır (MEB, 2018):

Anadilde iletişim: Sözlü ve yazılı olarak kavram, düşünce, görüş ve duyguları ifade etme ve yorumlamayı; sosyal ve kültürel bağlamda dili etkili kullanabilmeyi ifade eder.

Yabancı dillerde iletişim: Duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre, uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisini ifade eder.

Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamayı, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini ifade eder. Bilimde yetkinlik, doğal dünyanın açıklanması amacıyla soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla bilgi varlığından ve metodolojiden yararlanma beceri ve isteğini ifade ederken teknolojik yetkinlik ise insan istek ve ihtiyaçlarının bilgi ve metodolojiyi kullanarak karşılanmasıdır. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.

Dijital yetkinlik: İş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi ve iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını ifade eder.

Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme faaliyetini etkili zaman ve bilgi yönetimi de dâhil olacak şekilde bireysel olarak veya ekip hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir.

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içeren bu yetkinlikler; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili biçimde katılmalarına imkân tanıyacak özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranışları kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, medeni hayata demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak bütünüyle katılım göstermeleri için donatmaktadır.

İnisiyatif alma ve girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini, yaratıcılık, yenilik, risk alma, hedeflere ulaşmak için planlama yapma, proje yönetme yeteneğini içerir.

Kültürel farkındalık ve ifade: Bireyin çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin önemine vurgu yapmaktadır.

TYÇ, eğitim politikamızda anahtar yetkinliklerin kazandırılmasına öncelik verildiğini belirtilmiş ve “anahtar yetkinliklerin eğitim programlarına ait öğrenme kazanımları kapsamında yer alması esastır” (MYK, 2015, s. 28) ifadesine yer verilmiştir. Bu doğrultuda MEB farklı öğretim programları aracılığıyla anahtar yetkinliklerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Eğitimde birçok bilim dalı yukarıda açıklanan yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin geliştirilmesine katkı sağlıyor olsa da fen bilimleri; bünyesinde farklı disiplinleri barındırması, içeriğinde bilim ve teknoloji konularının ağırlıklı olması, bireyleri bilimin doğasını keşfederek hayata hazırlayan bir içeriğe sahip olması nedeniyle diğer bilim dallarından bir adım öne çıkmaktadır (Yılmaz ve Salman, 2022). Türkiye’de Fen Bilimleri Öğretim Programı’nın etkililiğini arttırmak için çalışmalar yapılmakta, öğretim programı 2005, 2013 ve 2018 yıllarında MEB tarafından sistematik olarak değiştirilmektedir. Son olarak 2018 yılında değişiklik yapılan programa 21. yüzyıl becerileri ve AYÇ yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri ile uyumlu, bu beceri ve yetkinlikleri kapsayan, destekleyen “Alana Özgü Beceriler” başlığı altında üç grupta toplanan beceriler (bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri) eklenmiştir (MEB, 2018).

Yurt içi alanyazında farklı öğretim kademelerine yönelik olarak 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı’nın anahtar yetkinlikler açısından incelendiğini gösteren çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır (Eren ve Dökme, 2021; Yalkın ve Işık, 2019; Yılmaz ve Salman, 2022). Ancak ilkökul düzeyinde program kazanımlarını ve programa bağlı olarak hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikleri anahtar yetkinlikler açısından değerlendirip aralarındaki uyumu inceleyen çalışmalara görece rastlanmamıştır. Araştırmanın bu açıdan alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır. UYÇ oluşturularak AYÇ yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin ülkemizde uygulanmasına yönelik çalışmaların 2015 yılından itibaren başlaması, akreditasyon, yeterlik, kalite güvencesi konularının bu tarihten itibaren eğitim bilimlerinde daha çok öne çıkması nedeniyle 2018 yılında değiştirilen öğretim programları ve programlar çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarının bu yeterlikleri yansıtmaları durumlarının incelenmesi önemli görülmüştür. Ayrıca öğrenenlerin temel eğitim kademesinde edinecekleri bilgi, beceri, yetkinlikler üst öğrenim kademelerinde edinecekleri kazanımlarına zemin oluşturması nedeniyle, bu kademe belirlenen yetkinliklere yönelik alt yapının edinilmesi önem taşımaktadır. Bu beklentiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde araştırmadan elde edilen bulguların ilkökul fen bilimleri dersi; öğretim programının temel amaçlarına uygunluğu konusunda program geliştirme ekibine, ders kitaplarının öğretim programlarına uyumu konusunda kitap hazırlama ekibine gerekli eksiklerin (varsa) tespit edilip giderilmesi noktasında katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın amacı AYÇ yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri ile 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı (FBÖP) (3-4. sınıflar) kazanımlarının ve ilkökul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkisini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda AYÇ yaşam boyu öğrenme anahtar

yetkinliklerinin; 1. 2018 FBÖP'te (3-4. sınıflar) tanımlanan kazanımlarla ve ilkökul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerle ilişkisinin incelenmesi, 2. sınıf düzeylerine göre 2018 FBÖP'te (3-4. sınıflar) tanımlanan kazanımlarla ve ilkökul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerle ilişkisinin incelenmesi, 3. ünitelere göre 2018 FBÖP'te (3-4. sınıflar) tanımlanan kazanımlarla ve ilkökul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerle ilişkisinin incelenmesi olmak üzere üç alt amaç belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmaya konu olan olgu/olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da öğretim programları ve ders kitapları incelendiği için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Veri Kaynağı

Araştırmanın verilerini, 2018 FBÖP'te (3-4. sınıflar) tanımlanan tüm kazanımlar ile MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 28.05.2017 tarihli 78 sayılı kurul kararıyla ilkökulda ders kitabı olarak okutulması kabul edilen fen bilimleri 3. sınıf (Anka Yayınevi) ve 4. sınıf (Ata Yayınları) ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın diğer dokümanı olan fen bilimleri dersinin kazanımlarına MEB TTKB resmi internet sayfasından ulaşılmıştır. Araştırmada doküman olarak kullanılan ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve kazanımlar, 2018 FBÖP'te tanımlanan -2006 yılında revize edilen AYÇ'de yer alan- 8 yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliğe sahip olma durumuna göre incelenmiştir. Kazanımların ve ders kitaplarındaki etkinliklerin konu alanları, üniteler ve sınıf seviyeleri açısından dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kazanım ve Etkinliklerin Konu Alanlarına, Ünitelere ve Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımları

Sınıf	Üniteler	Konu alanları	Kazanım sayıları	Ders kitaplarındaki etkinlik sayıları
3. sınıf	"Gezegemizi Tanıyalım "	"Dünya ve Evren"	5	6
	"Beş Duyumuz"	"Canlılar ve Yaşam"	3	5
	"Kuvveti Tanıyalım"	"Fiziksel Olaylar "	4	4
	"Maddeyi Tanıyalım"	"Madde ve Doğası"	4	4
	"Çevremizdeki Işık ve Sesler"	"Fiziksel Olaylar"	8	8
	"Canlılar Dünyasına Yolculuk"	"Canlılar ve Yaşam"	8	5
	"Elektrikli Araçlar"	"Fiziksel Olaylar"	4	4
Toplam			36	36
4. sınıf	"Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri"	"Dünya ve Evren"	5	5
	"Besinlerimiz"	"Canlılar ve Yaşam"	6	7
	"Kuvvetin Etkileri"	"Fiziksel Olaylar "	5	7
	"Maddenin Özellikleri"	"Madde ve Doğası"	10	15
	"Aydınlatma ve Ses Teknolojileri"	"Fiziksel Olaylar"	12	9
	"İnsan ve Çevre"	"Canlılar ve Yaşam"	2	4
	"Basit Elektrik Devreleri"	"Fiziksel Olaylar"	3	2
Toplam			43	49

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen doküman inceleme formu kullanılarak toplanmıştır. Formun oluşturulması sürecinde 2018 FBÖP incelenmiş, sekiz anahtar yetkinliğe ilişkin öğretim programında yapılan açıklamalar göz önünde bulundurularak anahtar kelimeler/kavramlar ve kodlar oluşturulmuştur. Anahtar kelimeler/kavramlar; ilgili anahtar yetkinliğe vurgu yapan, yetkinliği ön plana çıkaran ve kullanıldığında akla ilgili yetkinliği getiren kelimeler/kavramlar olarak belirlenmiştir. Kodlar ise anahtar kelimelerin kazanımlarda, ders kitaplarındaki etkinliklerde nasıl yer alacağına yönelik örnek ifadeleri yansıtmaktadır. Anahtar kelimeler/kavramlar ve kodlar, anahtar yetkinliklerin kazanım ve etkinliklerle olan ilişkisinin tespiti amacıyla kullanılmış, veri analizinin raporlaştırılması sürecinde bu formda yer alan veriler frekans değerlerini içerecek şekilde tablolaştırılmıştır. Hazırlanan doküman inceleme formu için üç farklı alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlar; AYÇ anahtar yetkinlikler konusunda araştırma yapan bir öğretim üyesinden, ilgili konu kapsamında yüksek lisans tez çalışması yürüten bir sınıf öğretmeninden, fen eğitiminde dijital öğrenme ve girişimcilik konuları üzerinde de çalışmaları olan fen bilimleri eğitimi alan uzmanından oluşmaktadır. Araştırmacılar ve uzmanların fikir birliğine vardıkları anahtar kelimeler/kavramlar olduğu gibi kabul edilmiş, fikir birliği oluşmayanlar için ise tartışma yürütülerek karar verilmiştir. Ayrıca doküman inceleme formuna son şekli verilmeden önce Otuz, Görkaş-Kayabaşı ve Ekici (2018) tarafından her bir yetkinlik alanı için geliştirilmiş olan yetkinlik göstergeleri de incelenip karşılaştırma yapılmış, ardından forma son şekli verilmiştir. Tablo 2’de doküman analizi formunda yer verilen anahtar yetkinlik, anahtar kelimeler ve kodlara ilişkin örnekler sunulmuştur.

Tablo 2. Anahtar Yetkinliklerle Kodlar Arası İlişki

<i>Anahtar yetkinlik</i>	<i>Anahtar kelimeler</i>	<i>Kodlar</i>
Anadilde iletişim	... ifade eder	Sözel veya yazılı olarak ifade etme
	... görüş belirtir	Diğer insanlarla etkileşime girme
	... tartışır	
Öğrenmeyi öğrenme	... ilgi duyar	Öğrenme konusuna ilgi duyma
	... kullanır	Edindiği bilgi ve becerileri kullanma, uygulama
	... uyarlar	Yeni edindiği bilgi ve becerileri kendine uyarlama

Araştırma katılımcılardan anket, mülakat, gözlem, deney ve görüşme teknikleri kullanılarak verilerin toplanmasını gerektiren araştırmalar kapsamında olmaması, insandan veri toplayan araştırmalar statüsünde bulunmaması gerekçesi ile etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar kapsamında yer almaktadır.

Veri Analizi

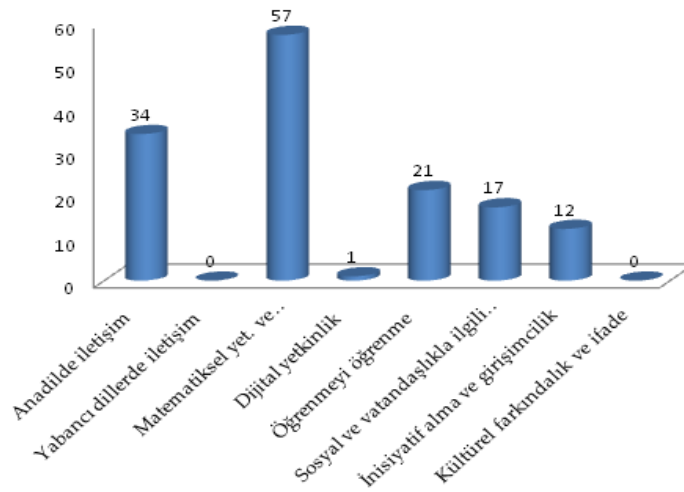
Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme formunda yer verilen anahtar yetkinlikler, veri analizi sürecinde temalara dönüştürülmüş, her bir tema kapsamında yer alan kodların Microsoft Excel paket programı

yardımla frekans değerleri hesaplanmıştır. Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil ve Nas (2021) doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin nicelleştirilerek ya da sayısallaştırılarak sunulabileceğini, bu durumda belirlenen temaların dokümandaki mevcutluğunun dikkate alınması gerektiğini, bulguların frekanslar ve yüzdelik dağılımlar olarak raporlaştırılabileceğini ifade etmişlerdir.

Veri analizleri araştırmacılar tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, güvenilirliğin sağlanması için kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Bu amaçla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik hesaplaması yöntemi kullanılmış, yapılan kodlamalar arasında %86 oranında görüş birliği olduğu tespit edilmiştir. Görüş ayrılıklarının bulunduğu kodlar araştırmacılar tarafından tekrar değerlendirmiş, görüş birliği sağlanarak veri analizi süreci sonlandırılmıştır. Ayrıca araştırmanın geçerliğini attırmak için kazanımlar ve ders kitaplarında yer alan etkinlikler ilişkili oldukları anahtar yetkinliklerle birlikte sunulmuştur.

Bulgular

Anahtar yetkinliklerinin 2018 FBÖP'te (3-4. sınıflar) tanımlanan kazanımlarla ilişkisi Şekil 1'de sunulmuştur.



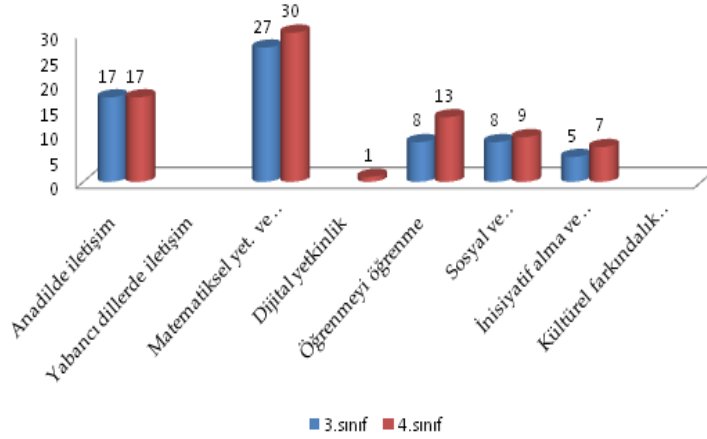
Şekil 1. Anahtar yetkinliklerin 2018 FBÖP kazanımlarıyla ilişkisi

Şekil 1, 2018 FBÖP'te anahtar yetkinliklerle ilişkili toplam 142 kazanımın varlığını ve kazanımlarının ağırlıklı olarak matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik (f=57) ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile yabancı dillerde iletişim yetkinliğinin kazanımlarla ilişkilendirilmediği, dijital yetkinliğin ise sadece bir kazanımla ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Toplam kazanım sayısı (f=79) ve altı anahtar yetkinlikle ilişkili kazanım sayısı (f=142) verileri, kazanımlarının çoğunlukla birden fazla yetkinlik türü ile ilişkili olduklarını göstermektedir. Tablo 3'te anahtar yetkinliklere ilişkili olan FBÖP'teki kazanımlardan örnekler sunulmuştur.

Tablo 3. Anahtar Yetkinliklerle Kazanımların İlişkisi: Örnekler

<i>Sınıf düzeyi ve Üniteler</i>	<i>Konu adı</i>	<i>Kazanımlar</i>	<i>Anahtar yetkinlik</i>	
3. sınıf	“Gezegemizi Tanyalım”	“Dünya’nın Şekli”	“Dünya’nın şeklinin küreye benzediğinin farkına varır.”	Anadilde iletişim- Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
	“Beş Duyumuz”	“Duyu Organları ve Görevleri”	“Duyu organlarının temel görevlerini açıklar.”	Anadilde iletişim
	“Kuvveti Tanyalım”	“Cisimleri Hareket Ettirme ve Durdurma”	“İtme ve çekmenin birer kuvvet olduğunu deneyerek keşfeder.”	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler-Öğrenmeyi öğrenme-İnisiyatif alma ve girişimcilik
	“Maddeyi Tanyalım”	“Maddeyi Niteleyen Özellikler”	“Bireysel veya gruplar hâlinde çalışırken gerekli güvenlik tedbirlerini almada sorumluluk üstlenir.”	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler-İnisiyatif alma ve girişimcilik
	“Çevremizdeki Işık ve Sesler”	“Işığın Görmedeki Rolü”	“Gözlemleri sonucunda görme olayının gerçekleşebilmesi için ışığın gerekli olduğu sonucunu çıkarır.”	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler-Öğrenmeyi öğrenme
	“Canlılar Dünyasına Yolculuk”	“Ben ve Çevrem”	“Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır.”	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler-İnisiyatif alma ve girişimcilik
	“Elektrikli Araçlar”	“Elektrik Kaynakları”	“Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır.”	Anadilde iletişim- Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
4. sınıf	“Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri”	“Yer Kabuğunun Yapısı”	“Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir ve kayaçların ham madde olarak önemini tartışır.”	Anadilde iletişim- Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
	“Besinlerimiz”	“Besinler ve Özellikleri”	“Alkol ve sigara kullanımının insan sağlığına olan olumsuz etkilerinin farkına varır.”	Öğrenmeyi öğrenme - Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
	“Kuvvetin Etkileri”	“Kuvvetin Cisimler Üzerindeki Etkileri”	“Kuvvetin, cisimlere hareket kazandırmasına ve cisimlerin şekillerini değiştirmesine yönelik deneyler yapar.”	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler- Öğrenmeyi öğrenme
	“Maddenin Özellikleri”	“Maddenin Hâlleri”	“Maddelerin hâllerine ait temel özellikleri karşılaştırır.”	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
	“Aydınlatma ve Ses Teknolojileri”	“Aydınlatma Teknolojileri”	“Gelecekte kullanılacak aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar.”	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler-İnisiyatif alma ve girişimcilik
	“İnsan ve Çevre”	“Bilinçli Tüketici”	“Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.”	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler-İnisiyatif alma ve girişimcilik
	“Basit Elektrik Devreleri”	“Basit Elektrik Devreleri”	“Çalışan bir elektrik devresi kurar.”	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler- Öğrenmeyi öğrenme

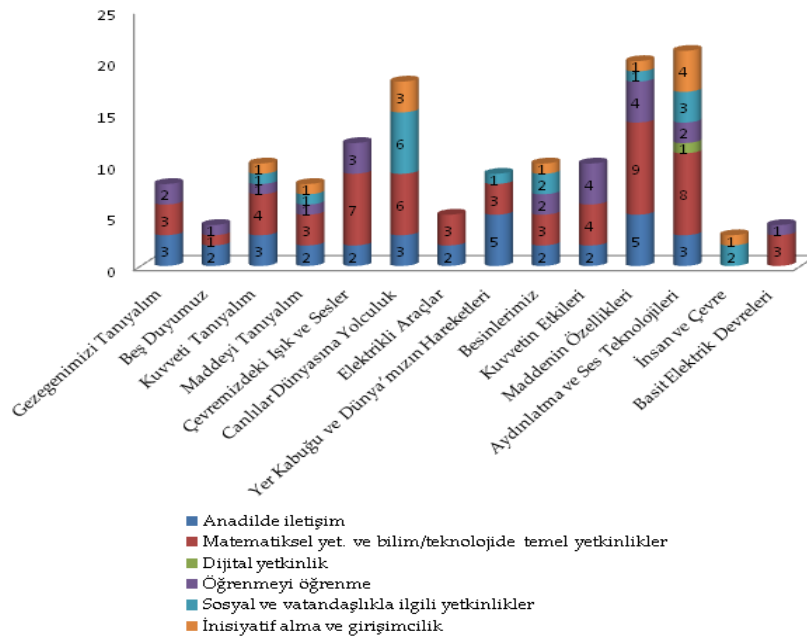
Şekil 2’de anahtar yetkinliklerle sınıf düzeylerine göre 2018 FBÖP’te (3. ve 4. sınıflar) tanımlanan kazanımların ilişkisine yönelik veri analizi sonuçları yer almaktadır.



Şekil 2. Anahtar yetkinliklerin sınıf düzeyleri açısından 2018 FBÖP kazanımlarıyla ilişkisi

Şekil 2, her iki sınıf düzeyindeki kazanımların ağırlıklı olarak matematiksel yetkinlik/bilim ve teknolojiye temel yetkinlikle (f=57) ilişkili olduğunu göstermektedir. Anadilde iletişim yetkinliği ile 3-4. sınıf düzeyinde eşit sayıda kazanım ilişkili olup (f=17) 3. sınıf kazanımlarından öğrenmeyi öğrenme yetkinliği ile sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin ilişkili oldukları kazanım sayısının da eşit olduğu (f=8) tespit edilmiştir. Dijital yetkinlik ile sadece 4. sınıf düzeyinde bir kazanım ilişkilidir.

Şekil 3'te anahtar yetkinliklerin ünitelere göre 2018 FBÖP (3-4. sınıf) kazanımlarıyla ilişkisine yönelik veri analizi sonuçları yer almaktadır.



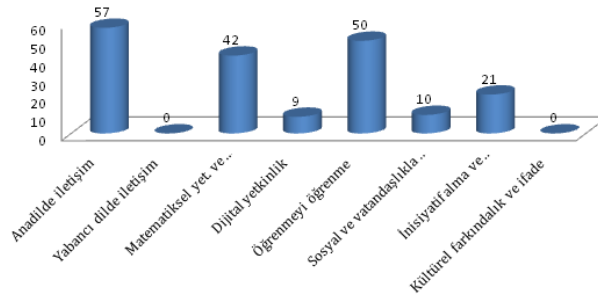
Şekil 3. Anahtar yetkinliklerin ünitelere göre 2018 FBÖP kazanımlarla ilişkisi

Şekil 3'e göre 3. sınıf düzeyindeki ünitelerden Kuvveti Tanıyalım ve Maddeyi Tanıyalım ünitelerinde tanımlanan kazanımların beş anahtar yetkinlikle ilişkili olduğu görülmektedir. Kuvveti

Tanyalım ünitesindeki dört kazanım; anadilde iletişim (f=3), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik (f=4), öğrenmeyi öğrenme (f=1), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (f=1), inisiyatif alma ve girişimcilik (f=1) olarak beş yetkinlik türüyle ilişkilidir. Benzer şekilde Maddeyi Tanıyalım ünitesi kapsamında programda tanımlanan dört kazanımın; anadilde iletişim (f=2), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik (f=3), öğrenmeyi öğrenme (f=1), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (f=1), inisiyatif alma ve girişimcilik (f=1) yetkinlikleriyle ilişki oldukları tespit edilmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde Elektrikli Araçlar ünitesi kazanımları ise en az sayıda yetkinlikle ilişkili olan ünite kazanımları olarak tespit edilmiş ve ilişkili yetkinliler; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik (f=3) ve anadilde iletişim (f=2) olarak belirlenmiştir.

Dördüncü sınıf düzeyindeki fen bilimleri dersi üniteleri incelendiğinde ise, üniteler içerisinde en fazla kazanıma sahip olan Aydınlatma ve Ses Teknolojileri ünitesinin kazanımlarının en fazla sayıda yetkinlikle ilişkili (f=6) olan ünite kazanımları oldukları tespit edilmiştir. Bu yetkinlikler; anadilde iletişim (f=3), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik (f=8), dijital yetkinlik (f=1), öğrenmeyi öğrenme (f=2), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (f=3), inisiyatif alma ve girişimcilik (f=4) olarak tespit edilmiştir. Bu üniteyi Maddenin Özellikleri ünitesi takip etmektedir. Maddenin Özellikleri ünitesi kapsamında tanımlanan 10 kazanımın 5 farklı yetkinlik türü ile ilişki olduğu, bu yetkinliklerin ise; anadilde iletişim (f=5), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik (f=9), öğrenmeyi öğrenme (f=4), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (f=1), inisiyatif alma ve girişimcilik (f=1) olduğu belirlenmiştir. Kazanımları yetkinlik çeşitliliği açısından en az sayıda yetkinlik türüyle ilişkili olan 4. sınıf üniteleri ise İnsan ve Çevre, Basit Elektrik Devreleri üniteleridir. İnsan ve Çevre ünitesindeki toplam iki kazanımın; sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (f=2), inisiyatif alma ve girişimcilik (f=1) yetkinlikleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Basit Elektrik Devreleri ünitesindeki üç kazanım ise matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik (f=3) ve öğrenmeyi öğrenme (f=1) olmak üzere iki yetkinlikle ilişkilidir.

Anahtar yetkinliklerle ilkökul fen bilimleri dersi kitaplarında yer alan etkinliklerin ilişkisine yönelik veri analizi sonuçları Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Anahtar yetkinliklere ilkökul fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin ilişkisi

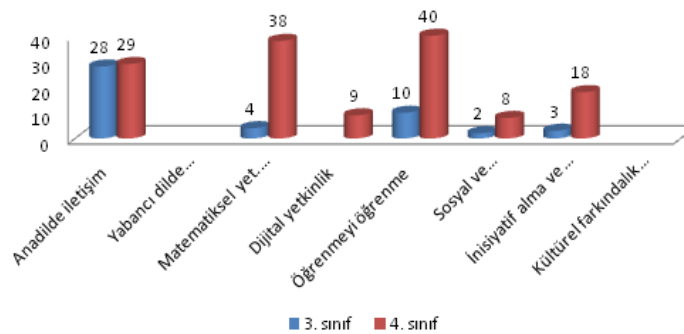
Şekil 4'e göre ders kitaplarındaki etkinliklerde anadilde iletişim (f=57) yetkinliği ön planda olup, yabancı dillerde iletişim ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinliklerine etkinliklerde yer verilmemiştir. Anahtar yetkinliklerle ders kitabındaki etkinliklerin ilişkisine yönelik örnekler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Anahtar Yetkinliklerle Etkinliklerin İlişkisi: Örnekler

<i>Sınıf düzeyi ve Üniteler</i>	<i>Konu adı</i>	<i>Etkinlikler</i>	<i>Anahtar yetkinlik</i>	
3. sınıf	"Gezegemizi Tanyalım"	"Dünya'nın Yapısı"	<i>Uygulama: Dünya'nın yüzeyini onaylayalım Dünya modelini inceleyelim, karaların üzerini yeşil, suların yüzeyini mavi oyun hamuru ile kaplayalım. Karalar mı sular mı yeryüzünde daha çok yer kaplıyor, arkadaşlarımızla tartışalım.</i>	Anadilde iletişim- Öğrenmeyi öğrenme
	"Beş Duyumuz"	"Duyu Organlarının Temel Görevleri"	<i>Etkinlik: Aşağıda boş bırakılan yere, duyu organlarımızın sağlığını korumak için yapmamız gerekenlerle ilgili bir afiş çizelim.</i>	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler- İnisiyatif alma ve girişimcilik
	"Kuvveti Tanyalım"	"Cisimleri Hareket Ettirme ve Durdurma"	<i>Etkinlik: Hareket eden varlıklar hangileridir? Aşağıda boş bırakılan yere yazalım. Hareket eden varlıkların hareket özelliklerini aşağıdaki noktalı yerlere yazalım.</i>	Anadilde iletişim
	"Maddeyi Tanyalım"	"Maddeyi Tanyalım"	<i>Etkinlik: Öğretmenimizle birlikte, laboratuvarında sağlığımıza zararlı olabilecek maddelerin üzerine tehlikeli olup olmadıklarını belirten semboller yerleştirelim.</i>	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
	"Çevremizdeki Işık ve Sesler"	"Ses Kaynakları ve Sesin Yayılması"	<i>Uygulama: Ses Kaynağı Radyo ve çalar saati öğretmen masasına koyup ses çıkarmalarını sağlayalım. Arkadaşlarımızın sesleri duyup duymadıklarını soralım. Arkadaşlarımız sınıfın farklı yerlerine sesleri dinlesinler.</i>	Anadilde iletişim- Öğrenmeyi öğrenme
	"Canlılar Dünyasına Yolculuk"	"Yaşadığımız Çevre ve Temizliği"	<i>Uygulama: Çevremizi temizleyelim Sınıfta iki grup oluşturalım. Eldivenlerimizi ve maskemizi takarak okul içi ve bahçesinde gördüğümüz çöpleri toplayıp çöp kutusuna atalım.</i>	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
	"Elektrikli Araçlar"	"Elektrikli Araçlar"	<i>Etkinlik: Aşağıda boş bırakılan yere pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri anlatan bir afiş yapalım.</i>	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler- İnisiyatif alma ve girişimcilik- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
4. sınıf	"Yer Kabuğu ve Dünya'mızın Hareketleri"	"Yer Kabuğunun Yapısı"	<i>Tartışalım: Kayaçların sanayide ham madde olarak kullanımına yönelik internet ve çeşitli kaynaklardan araştırmalar yürütelim. Edindiğimiz bilgileri sınıfta paylaşalım. Kayaçların hammadde olarak önemini ve gerekliliğini arkadaşlarımızla tartışalım.</i>	Anadilde iletişim- Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler- Dijital yetkinlik-Öğrenmeyi öğrenme

“Besinlerimiz”	“Besinler ve Özellikleri”	<i>Poster Yapalım:</i> Alkolün zararları hakkında bir araştırma yapalım. Araştırma sonucunda elde ettiğimiz bilgiler ve görselleri kullanarak bir poster hazırlayalım. Posterimizi sınıf panosuna asarak arkadaşlarımızla paylaşalım.	Anadilde iletişim- Öğrenmeyi öğrenme- İnişiyatif alma ve girişimcilik-Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
“Kuvvetin Etkileri”	“Mıknatısların Uyguladığı Kuvvet”	<i>Proje Vakti: Bilim insanı ve mühendis gibi çalışıyorum.</i> <i>Problem:</i> Günlük hayatta sıklıkla kullanılan veya karşılaşılan araç ve nesnelere geliştirme.	Anadilde iletişim- Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler-Öğrenmeyi öğrenme- İnişiyatif alma ve girişimcilik
“Maddenin Özellikleri”	“Maddeyi Niteleyen Özellikler”	<i>Deney Yapalım: Suda yüzen ve batan maddeler</i> Leğeni suyla dolduralım. Taş, bilye, vida, pinpon topunu suya bırakıp gözlemleyelim. Suyun üzerine zeytinyağı döküp gözlemleyelim.	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler-Öğrenmeyi öğrenme
“Aydınlatma ve Ses Teknolojileri”	“Işık Kirliliği”	<i>Poster yapalım: Işık kirliliğini azaltalım.</i> Işık kirliliğini azaltmak için yapılması gerekenleri gazete, kitap, dergi ve internet gibi kaynaklardan araştıralım. Hazırladığımız posterleri arkadaşlarımıza sunalım.	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler-İnişiyatif alma ve girişimcilik- Öğrenmeyi öğrenme- Anadilde iletişim-Dijital yetkinlik
“İnsan ve Çevre”	“Bilinçli Tüketici”	<i>Proje Yapalım:</i> Giydiğimiz yıpranmamış kıyafetler, kullanmadığımız oyuncak veya eşyaları ihtiyaç sahiplerine ulaştıralım. Bu iş ile ilgili arkadaşlarımızla birlikte proje yapalım.	Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler- Anadilde iletişim- İnişiyatif alma ve girişimcilik
“Basit Elektrik Devreleri”	“Basit Elektrik Devreleri”	<i>Deney Yapalım: Basit Elektrik Devresi Hazırlayalım:</i> Kablo, pil, devre anahtarı, ampul ve maket bıçağından yararlanarak öğretmen eşliğinde deneyimizi hazırlayalım.	Matematiksel yet. ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler-Öğrenmeyi öğrenme

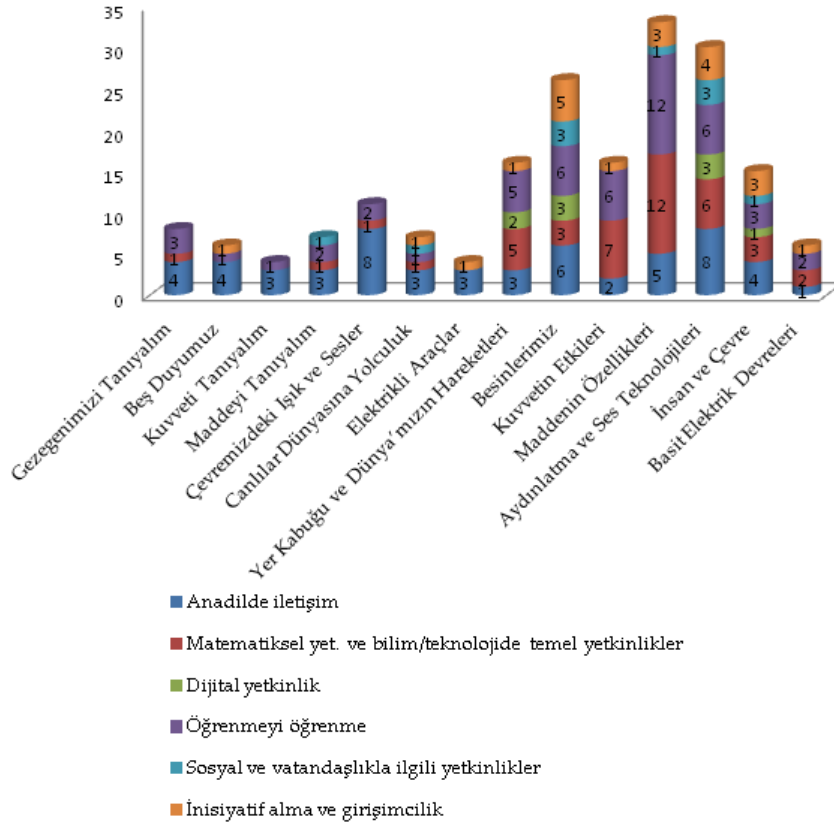
Aşağıda sunulan Şekil 5’te anahtar yetkinliklerle sınıf düzeylerine göre ilkökul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkisine yönelik veri analizi sonuçları yer almaktadır.



Şekil 5. Anahtar yetkinliklerin sınıf düzeylerine göre ders kitaplarındaki etkinliklerle ilişkisi

Şekil 5, üçüncü sınıf kitabında yer alan etkinliklerin çoğunlukla anadilde iletişim (f=28) yetkinliğiyle, dördüncü sınıf kitabı etkinliklerinin ise ağırlıklı olarak öğrenmeyi öğrenme (f=40) yetkinliğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Şekil 6'da anahtar yetkinliklerle ünitelere göre ilkökul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkisine yönelik veri analizi sonuçları yer almaktadır.



Şekil 6. Anahtar yetkinliklerle ünitelere göre ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkisi

Şekil 6 incelendiğinde 3. sınıf fen bilgisi ders kitabındaki Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitesi kapsamındaki etkinliklerin (f=5) en fazla sayıda yetkinlik türüyle (f=7) ilişki ünite etkinlikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu yetkinlik türleri; anadilde iletişim (f=3), matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler (f=1), öğrenmeyi öğrenme (f=1), sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler (f=1) ve inisiyatif alma ve girişimcilik (f=1) olarak belirlenmiştir. Kuvveti Tanıyalım ve Elektrikli Araçlar ünitelerindeki etkinliklerin ise en az sayıda yetkinlik türü ile ilişkili olan etkinlikler oldukları belirlenmiştir. Kuvveti Tanıyalım ünitesi kapsamında yer alan dört etkinliğin anadilde iletişim (f=3) ve öğrenmeyi öğrenme (f=1) yetkinlikleriyle; Elektrikli Araçlar ünitesindeki dört etkinliğin ise anadilde iletişim (f=3) ve inisiyatif alma ve girişimcilik (f=1) yetkinlikleriyle ilişkili oldukları belirlenmiştir.

İlkokul 4. sınıf fen bilgisi ders kitabındaki Besinlerimiz, Aydınlatma ve Ses Teknolojileri, İnsan ve Çevre ünitelerinde yer alan etkinliklerin en fazla sayıda yetkinlik türüyle (f=6) ilişkili olan etkinlikler oldukları tespit edilmiştir. Bu üç ünite kapsamındaki etkinliklerin; anadilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ve insiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik türleriyle ilişkili oldukları belirlenmiştir. Kuvvetin Etkileri ve Basit Elektrik Devreleri ünitelerinde yer alan etkinliklerin ise en az sayıda yetkinlik türüyle (f=4) ilişkili etkinlikler oldukları ve bu yetkinliklerin ise; anadilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme ve insiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik türleri oldukları tespit edilmiştir.

Tartışma

Bu araştırmanın sonucunda AYÇ kapsamında belirlenen yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinliklerden 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı (3-4. sınıflar) kazanımlarının ağırlıklı olarak matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu yetkinlik türünü sırasıyla; anadilde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık ile ilgili yetkinlikler, insiyatif alma ve girişimcilik ve dijital yetkinlik anahtar yetkinlikleri izlemektedir. Her iki sınıf düzeyinde de yabancı dillerde iletişim ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinlik türleriyle ilişkili kazanımlara rastlanmamıştır. Anahtar yetkinliklerin sınıf düzeylerine göre kazanımlarla ilişkisi incelendiğinde ise sıralamanın farklılık göstermediği ancak dijital yetkinlik alanıyla ilişkili olarak tespit edilen sadece bir kazanımın 4. sınıf düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca program kazanımlarının çoğunlukla birden fazla yetkinlik türüyle ilişkili oldukları da araştırmanın önemli bulgularındandır.

AYÇ yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleriyle ünitelere göre kazanımların ilişkisi incelendiğinde ise; her iki sınıf düzeyinde ünitelerin en az iki anahtar yetkinlikle ilişkili kazanım içerdikleri, 3. sınıf düzeyindeki tüm ünitelerde matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik ve anadilde iletişim yetkinliğiyle ilişkili kazanımların yer aldığı, 4. sınıf düzeyinde ise bu iki yetkinlik alanıyla ilgili kazanımlara sadece İnsan ve Çevre ünitesinde yer verilmediği tespit edilmiştir. Her iki sınıf düzeyinde de ünite kazanımlarıyla en az ilişkili olduğu tespit edilen yetkinlik türlerinin dijital yetkinlik ile insiyatif alma ve girişimcilik olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın kazanımlar boyutunda tespit edilen sonuçlar değerlendirildiğinde AYÇ yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleriyle programın 3. ve 4. sınıflar düzeyindeki kazanımlarının ilişkili oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu başlı başına ilgili öğretim programı aracılığıyla 21. yüzyılda bireylerden beklenen özelliklerden biri olarak öne çıkan “yaşam boyu öğrenme” bilincinin kazandırılmasının hedeflendiği konusunda önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Cornford’un (2002) belirttiği gibi yaşam boyu öğrenen birey hayata bakış açısını, davranış ve değerlerini yeniler,

her şeyden önemlisi öğrenmeyi öğrenir, böylelikle öğrenme olasılığı artar ve daha az çaba ile daha çok öğrenir. Yaşam boyu öğrenme modeline dayalı bir öğretim programı, sahip olduğu önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeleri bütünleyici eğitim yaklaşımıyla, öğrenenlerin kendilerini yenileyerek yeni bilgi ve beceriler edinmelerini, sürekli bir öğrenme arzusu içinde olarak öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini amaçlamaktadır (Crowther, 2004). Bu açıdan değerlendirildiğinde yaşam boyu öğrenmenin eğitim paydaşları tarafından öğretme-öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken bir olasılık ya da lüks değil, bir zorunluluk olduğunu söylemek mümkündür (Fischer, 1999). Ancak araştırmada, anahtar yetkinliklerle kazanımların ilişkisinin tasarlanmasında dengenin gözetilmesi yönünde bir çabada bulunulmadığı, anadilde iletişim yetkinliğinin sınıf düzeyleri açısından kazanımlarda eşit düzeyde temsil edilmesine rağmen yabancı dillerde iletişim ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleriyle ilişkili kazanımlara programda yer verilmediği, dijital yetkinlik ile ilgili sadece 4. sınıf düzeyinde bir kazanımın ilişkilendirildiği belirlenmiştir. Günay (2011) yaşam boyu öğrenme kapsamında tanımlanan anadilde iletişim yetkinliğinin özel eğitim alanı da dâhil olmak üzere yetkinlikler içerisinde en temel yetkinlik olduğunu belirterek tüm eğitim türlerinde ve kademelerinde bu yetkinliğin dengeli dağılımının önemine dikkat çekmiştir. Yaşam boyu öğrenen bireyin anadilde kendisini ifade edebilmesi kadar günümüzün çok kültürlü dünyasında kişisel ve mesleki başarı için yabancı dil yetkinliği de hayati bir beceri haline gelmiştir. Ayrıca yabancı dil; iletişimi, kültürel farkındalığı teşvik etmek ve kültürlerarası yanlış anlamaları, çatışmaları azaltmak için de değerli bir araçtır (Chaika ve Sharmanova, 2023). Bu kapsamda Akkoyunlu ve Soylu (2010) teknolojideki gelişmelerle birlikte iletişimde mesafelerin azaldığı günümüz dünyasında yabancı dile ilişkin becerilerin tek bir ders üzerinden ya da sınırlı bir kapsamda ele alınmasının öğrencilere bu alanda yetkinlik kazandırılması açısından sorun teşkil edeceğini belirtmektedir. 21. yüzyılda özellikle dijital teknolojideki gelişmeler, bu gelişmelerin iletişime, kültüre ve gündelik yaşama etkileri düşünüldüğünde öğretim programlarında daha fazla dijital yetkinlikle ilişkili kazanımların yer alması beklenilmektedir. Asgari, Fard ve Tirgoo (2019) çalışmada 21. yüzyılda en çok aranan becerilerden birinin açıkça dijital yetkinlik ve girişimcilik olduğunu ifade etmişlerdir. Aydoğdu (2006) çalışmasında bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasında teknoloji kullanımının olumlu katkı sağladığı yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde araştırmanın kazanımlar boyutundan elde edilen sonuçlarla benzerlik gösteren farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Eren ve Dökme (2021), 2018 FBÖP kazanımlarını dijital yetkinlik açısından inceledikleri çalışmalarında, programda tanımlanan 302 kazanımdan dijital yetkinlikle doğrudan ilişkili 1 kazanım, dolaylı olarak ilişkili 20 kazanım tespit etmişlerdir. Yılmaz ve Salman'ın (2022) araştırmasında ise 2018 FBÖP özel amaçlarının ve alana özgü becerilerinin anahtar yetkinliklere dengeli dağılmadığı, dijital yetkinlik alanına yeteri kadar yer

verilmediği tespit edilmiştir. Yalkın ve Işık (2019) araştırmalarında 2018 FBÖP kazanımlarının çoğunlukla matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler alanına ait yetkinlikle ilişkilendirildiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmada yabancı dillerde iletişim yetkinliğiyle ilişkili herhangi bir kazanıma rastlanmadığı, dijital yetkinlikle 8. sınıftaki bir kazanımın, kültürel farkındalık ve ifade yetkinliği ile ise 8. sınıftaki toplam iki kazanımın ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayyıldız (2022) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4. sınıf öğrenme alanları ve kazanımlarının sıklıkla matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik ile öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerle ilişkilendirildiğini; yabancı dillerde iletişim anahtar yetkinliğinin ise hiçbir kazanımla ilişkilendirilmediğini tespit etmiştir. Özgül (2021) Müzik Dersi Öğretim Programı'nda dijital yetkinliğe diğer yetkinliklere kıyasla daha az yer verildiğini, yabancı dillerde iletişim yetkinliğine ise hiç yer verilmediğini tespit etmiştir. Soyuçok ve Batur (2020) 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın anahtar yetkinliklerle ilişkisinin zayıf olduğunu, kazanımlarla en fazla ilişkilendirilen yetkinliğin anadilde iletişim yetkinliği olduğunu, yabancı dillerde iletişim ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinliklerin ise kazanımlarla ilişkilendirilmediğini tespit etmişlerdir. Bu bulgular sadece bu araştırmada kazanımları incelenen 2018 FBÖP (3-4. sınıflar) değil farklı program kazanımlarının da yabancı dillerde iletişim, kültürel farkındalık ve ifade ve dijital yetkinlik alanlarıyla yeteri kadar ilişkilendirilmediğini göstermektedir.

Bu araştırmanın sonucunda; AYC yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleriyle ilkökul fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkili oldukları, ancak etkinliklerin anahtar yetkinliklerle ilişkisinin tasarlanmasında dengenin gözetilmesi yönünde bir çabada bulunulmadığı belirlenmiştir. İncelenen ders kitaplarındaki etkinliklerde anadilde iletişim yetkinliğinin ön planda olduğu, bu yetkinliği sırasıyla; öğrenmeyi öğrenme, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik, inisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ve dijital yetkinliğin takip ettiği tespit edilmiştir. Yabancı dillerde iletişim ile kültürel farkındalık ve ifade yetkinlikleriyle ilişkili kitaplarda herhangi bir etkinliğin yer almadığı belirlenmiştir. Anahtar yetkinliklerle ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sınıf düzeyleri açısından ilişkisi incelendiğinde ise; 3. sınıf kitabındaki etkinliklerin ağırlıklı olarak anadilde iletişim, 4. sınıf kitabındaki etkinliklerin ise ağırlıklı olarak öğrenmeyi öğrenme yetkinlik alanıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar yetkinliklerle ünitelere göre ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkisi incelendiğinde ise her iki sınıf düzeyindeki üniteler kapsamında tanımlanan etkinliklerin en az iki yetkinlik türüyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitesi, ilişkili olduğu beş yetkinlik türüyle 3. sınıf düzeyindeki üniteler içerisinde öne çıkmaktadır. Besinlerimiz, Aydınlatma ve Ses Teknolojileri, İnsan ve Çevre üniteleri ise altı yetkinlik türüyle ilişkili olup 4. sınıf düzeyindeki üniteler içerisinde ön plandadırlar. Araştırma kapsamında incelenen 3. sınıf kitabında dijital yetkinlikle ilişkili olan bir

etkinlik türü tespit edilmemiştir. Ancak 4. sınıf kitabında dijital yetkinliğe daha çok yer verildiği, bu yetkinlikle ilişkili olarak dört ünite (Yer Kabuğu ve Dünyamızın Hareketleri, Besinlerimiz, Aydınlatma ve Ses Teknolojileri, İnsan ve Çevre) toplam dokuz etkinliğin yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular bütünlük şeklinde değerlendirildiğinde şu sonuç ortaya çıkmaktadır: 2018 FBÖP (3-4. sınıflar) kazanımları ile ders kitapları; program kazanımlarında ilişkilendirilmeyen anahtar yetkinliklerin kitaplardaki etkinliklerle de ilişkilendirilmemesi açısından uyum göstermektedir. Ancak kazanımlarının anahtar yetkinliklerle ilişkisi ile ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkisi uyum göstermemektedir. Kazanımlar ağırlıklı olarak matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik ile ilişkili iken ders kitaplarındaki etkinlikler ağırlıklı olarak anadilde iletişim yetkinliği ile ilişkilidir.

Öğretme-öğrenme sürecinde, planlı eğitim faaliyetlerini yürütmede öğretmene ve öğrenciye rehberlik yapan ders kitabı, tüm öğeleriyle öğretimin hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Büyükalın, 2003). Kitapların değerlendirilmesinde temel ölçütlerinde biri öğretim programlarında kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve tutumları kazandıracak içerik ve etkinliklere sahip olmasıdır (Jones, 2009). Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarının ilgili öğretim programı ile örtüşmediği söylenebilir.

Alanyazında ders kitaplarında yer alan etkinliklerin AYÇ anahtar yetkinlikleriyle ilişkisini inceleyen araştırmalarda, etkinliklerin yetkinliklerle ilişkisinin tasarlanmasında bir dengenin gözetilmediği (Kana ve Kiler, 2021; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2018; Yüksel, 2019), yabancı dillerde iletişim ve dijital yetkinlik türlerinin ders kitaplarının içerikleriyle yeterince veya hiç ilişkilendirilmediği (Maden ve Durmaz, 2023; Soysal ve Kurudayıoğlu, 2018; Yüksel, 2019; Yüksel ve Taneri, 2020) tespit edilmiştir.

Sonuç

Bireylerin yaşam boyu öğrenme yeterliliği kazanmasında ve geliştirmesinde okullar, öğretim programları ve öğretim etkinlikleri önemlidir. Öğretim programları ve programa göre şekillenen ders içeriklerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleriyle ilişkilendirilmesi, öğrenme etkinliklerinin bu temelde düzenlenerek öğrenenlerin program kazanımlarına ulaşmalarının sağlanmasında çocukluk dönemi oldukça önemlidir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin sağlanması bağlamında tespit edilen anahtar yetkinliklerin ilköğretim öğretim programları ve ders kitapları aracılığıyla öğrenme ortamına aktarılması, okulların çağa uyum sağlamasını güçlendirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için önemli bir değişkendir.

Bu araştırmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı (3-4. sınıflar) kazanımlarının program geliştirme uzmanları tarafından AYÇ anahtar yetkinlikler kapsamında yeniden ele alınıp değiştirilmesi önerilmektedir. Öğrenenlerin

belirlenen anahtar yetkinliklerle donanmış olmaları için programın açıklamalar kısmında bu yetkinliklerin ayrıntılı tanımlamalarının yapılması yeterli değildir, program kazanımlarının bu yetkinliklerle ilişkilendirilmesi ve yetkinliklere de dengeli bir şekilde dağılması gereklidir. Dahası yetkinliklerin de içerdikleri beceri ve değerler açısından öğretim kademeleri ve sınıf düzeylerine göre analiz edilerek yeterlik seviyeleri ve ölçütlerinin belirlenmesi ve buna göre öğretim programlarıyla ilişkilendirilmelerin yapılması gereklidir. Dolayısıyla programın açıklamalar kısmı ile kazanımlar arasındaki ilişki yeniden gözden geçirilmeli, kazanımların anahtar yetkinliklerle ilişkilerinin tasarlanmasında bir denge ve ölçütler takımı gözetilmeli, tüm yetkinliklerle ilişkili kazanımlar programa ilave edilmelidir. Ayrıca program kazanımlarının anahtar yetkinliklerle ilişki açısından değiştirilmesi kadar, uygulanan programların da yetkinliklerle ilişkisi açısından düzenli değerlendirilmesi önemlidir. Öğretmenlerin resmi programlara bağlılıkları, program uyarlamaları, anahtar yetkinliklere ilişkin farkındalıklarına yönelik dönütler alınarak, uygulamadaki programın yetkinliklerle ilişkisinin tespit edilmesini ve geliştirilmesini sağlayacak çalışmalar/düzenlemeler yapılmalıdır.

Program kazanımlarına ulaşmada en çok tercih edilen öğretim materyallerinden olan ders kitaplarının program kazanımları doğrultusunda hazırlanması gerekli olduğundan, ilkökul fen bilimleri ders kitaplarının öğretim programlarına uyumlu olması amacıyla yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir. Fen Bilimleri Öğretim Programı gibi ders kitaplarının da anahtar yetkinlikleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi, etkinliklerin anahtar yetkinliklerle ilişkisini tasarlarken dengeli dağılıma ilişkin planlamalar yapılarak düzenlemelerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırma 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı (3-4. sınıflar) ve ders kitaplarının AYC yaşam boyu öğrenme anahtar yetkinlikleri açısından incelenmesini konu almaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda fen bilimleri dersi öğretmenlerinin de anahtar yetkinliklere yönelik farkındalıkları, bu yetkinliklere ilişkin düzeyleri incelenip elde edilen bulgular öğretim programı, ders kitabı ve öğretmen yeterlikleri arasındaki uyum açısından irdelenebilir.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. & Soylu, Y. (2010). A study on teachers' numerical competencies. *Turkish Librarianship*, 24(4), 748-768.
- Asgari, A., Fard, H. S. & Tirgo, F. (2019). The role of quality in higher education and lifelong learning in entrepreneurship competencies of undergraduate students. *Pedagogika/Pedagogy*, 135(3), 240-256. <https://doi.org/10.15823/p.2019.135.13>

- Aydın-Ceran, S. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında fen eğitiminin bugünü ve geleceği: Türkiye perspektifinde bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3191-3218. <https://doi.org/10.15869/itobiad.908645>
- Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ayyıldız, P. (2022). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile öğretmen yetiştirme lisans programının hayat boyu öğrenme yeterlilikleri ve temel beceriler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(2), 194-214. <https://doi.org/10.32960/uead.1167079>
- Bilasa, P. & Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 129-144.
- Büyükalın, F. (2003). *Ders kitabı ve öğretim programı ilişkisi, Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Chaika, O. & Sharmanova, N. (2023). Innovative efficiency models in foreign language communication: Lifelong learning and multiculturalism. (Collective monograph) *Lifelong learning: Models and methods of implementation* içinde (s. 59-88). Kharkiv: PC Technology Center.
- Cornford, I. R. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) sayfasından erişilmiştir.
- Crowther, J. (2004). "In and against" lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eren, E. & Dökme, B. (2021). 2018 fen bilimleri öğretim programının dijital yetkinlikler açısından değerlendirilmesi. XIV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Çanakkale. <https://avesis.gazi.edu.tr/yayin/cf698c56-11b4-4ecf-aab5-6b545f78b8ee/2018-fen-bilimleri-ogretim-programinin-dijital-yetkinlikler-acisindan-degerlendirilmesi/document.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- European Parliament and Council. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> sayfasından erişilmiştir.

- Fischer, G. (1999). *Lifelong learning: Changing mindsets*. https://www.researchgate.net/publication/2509292_Lifelong_Learning_Changing_Mindsets/link/547c85c50cf2cfe203c070d0/download sayfasından erişilmiştir.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler -I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61476/917971> sayfasından erişilmiştir.
- Jones, S. (2009). *A retrospective evaluation of a ELT coursebook for A Korean University conversation course*. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/syllabusandmaterials/JonesSM.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kana, F. & Kiler, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretim programındaki anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(2), 741-755.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2018). İlkokul Türkçe 1 ders kitabının öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 670-683.
- Maden, S. & Durmaz, N. (2023). Türkçe ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi (8. sınıf örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(3), 1201-1220.
- MEB. (2018). *Öğretim programları*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks: Sage.
- MYK. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. <https://www.myk.gov.tr/page/83> sayfasından erişilmiştir.
- Otuz, B., Görkaş-Kayabaşı, B. & Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 944-972. <https://doi.org/10.30831/akukeg.409791>
- Özgül, İ. (2021). Müzik dersi öğretim programının Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(43), 6806-6838. <https://doi.org/10.26466/opus.96201>
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Soysal, T. & Kurudayıoğlu, M. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitabı'nın 2017 programındaki yeterlilikler ve beceriler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 238-254.

- Soyuçok, M. & Batur, Z. (2020). 2018 Türkçe öğretim programı kazanımlarının Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi açısından incelenmesi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 4(3), 1-12. <https://doi.org/10.29345/futvis.69>
- Yalkın, B. & Işık, A. D. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programındaki kazanımların yaşam boyu öğrenme yetkinlikleri açısından incelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 4(2), 167-188. <https://doi.org/10.29250/sead.549235>
- Yılmaz, A. & Salman, M. (2022). Fen bilimleri dersi öğretim programının Avrupa yeterlilikler ve Türkiye yeterlilikler çerçevesi açısından incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 19(1), 30-43. <https://doi.org/10.5152/hayef.2021.21033>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2019). *Hayat bilgisi ders kitaplarının Türkiye yeterlilikler çerçevesinde yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, S. & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.02.002>

Extended Summary

Education has been continuing in every society regardless of the level of civilization since the existence of man until today. However, the characteristics planned to be acquired by individuals through education are related to the century we live in and change depending on the needs of the age. Since social development is continuous, individuals must undoubtedly be able to meet the needs of the age by constantly renewing the characteristics they have acquired in terms of both quality and quantity. Therefore, education should enable individuals to gain lifelong learning competence. Within the educational system, lifelong learning competency is tried to be gained through curriculum and teachers.

The Ministry of National Education, which plans and conducts education and training activities at primary and secondary education levels in Türkiye, continues to update curriculum in line with the basic skills and qualifications deemed necessary for learners to be successful in their higher education, work and daily lives and takes important steps in this regard. One of these steps is to reflect the key competencies for lifelong learning defined within the scope of the European Qualifications Framework into the curriculum. In Türkiye, the Turkish Qualifications Framework has been developed to be referenced with the European Qualifications Framework. In the Turkish Qualifications Framework, it is stated that priority is given to the acquisition of key competencies for

lifelong learning included in the "European Qualifications Framework Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning" adopted by the European Parliament and the Council in 2006, and it is emphasized that the key competencies should be associated with the learning outcomes in the curriculum. In these recommendation, key competencies for lifelong learning are listed as follows: Communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning to learn, social and civic competences, sense of initiative and entrepreneurship and cultural awareness and expression.

Although many disciplines in education contribute to the development of the skills and qualifications listed above, science stands out one step ahead of other disciplines due to the fact that it includes different disciplines (physics, chemistry, biology et al.), that its content is dominated by science and technology, and that it has a content that prepares individuals for life by exploring the nature of science (Yılmaz and Salman, 2022). Although there are studies evaluating the Science Curriculum for different levels of education in terms of European Qualifications Framework key competences for lifelong learning, there are not studies evaluating the learning outcomes in the curriculum at the 3rd and 4th grade level and the activities in the textbooks prepared according to the curriculum in key competences and examining the harmony between them. The aim of this study is to examine the of the 2018 Science Curriculum (grades 3-4) and the activities in primary school science textbooks in terms of the key competences for lifelong learning in the European Qualifications Framework. The following sub-objectives are determined in the research. 1. To examine the relationship between the European Qualifications Framework key competences for lifelong learning and 2018 Science Curriculum (grades 3-4) learning outcomes and activities in primary school science textbooks. 2. To examine the relationship between key competences and 2018 Science Curriculum (grades 3-4) learning outcomes and activities in primary school science textbooks in terms of grade levels and units.

Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data of the study consisted of all learning outcomes in the 2018 Science Curriculum (grades 3-4) and the science 3rd grade (Anka Publications) and 4th grade (Ata Publications) textbooks accepted by the Ministry of National Education to be used as textbooks in primary school. In the data collection process of the study, the document review form developed by the researchers was used. The form includes keywords created by considering the explanations made in the curriculum for eight core qualifications. The activities in the textbooks and the learning outcomes in the curriculum were examined separately in terms of grade levels based on these keywords, and the data in this form were

tabulated with frequency values in the organization of the research findings. Descriptive analysis method was used to analyze the data collected for the purpose of the study.

As a result of the research, the following findings were reached: Science Curriculum (grades 3-4) mainly included mathematical competence and basic competences in science and technology among the eight key competences described in the European Qualifications Framework. The curriculum did not include learning outcomes for communication in foreign languages, cultural awareness and expression competence types. The data on the total number of learning outcomes ($f=79$) and the number of learning outcomes related to six key competences ($f=142$) showed that the learning outcomes were mostly related to more than one type of competence. The results of the data analysis showed that the relationship between the key competences and the 2018 Science Curriculum (3rd and 4th grades) learning outcomes in terms of grade level were predominantly related to mathematical competence and basic competences in science and technology ($f=57$). When the relationship between key competences and learning outcomes based on the units was analyzed, it was determined that the units at both grade levels contained learning outcomes related to at least two key competences, and that all units at the 3rd grade level included learning outcomes related to mathematical competence and basic competence in science and technology and communication in mother tongue. It was also found that the activities in primary school science textbooks were related to the key competences; however, the distribution of activities to key competences were not balanced. The activities in the analyzed textbooks prioritized communication in the mother tongue while there were not activities in the textbooks for communication in foreign languages, cultural awareness and expression competences. When the distribution of the activities in the textbooks to the key competences in terms of grade levels was analyzed, it was found that the activities in the 3rd grade book were mostly within the scope of communication in mother tongue and the activities in the 4th grade book were mostly within the scope of learning to learn competence.

According to the findings obtained from the research, it is recommended that the Science Curriculum (grades 3-4) learning outcomes and textbooks should be reconsidered and changed by experts within the scope of key competences. In future studies, the levels of science teachers' possession of key competences can be examined and the findings obtained can be examined in terms of the harmony between the curriculum, textbook and teacher qualifications.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı, İşten Ayrılma Niyeti Algısı ve Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişki*

Relationship Between Teachers' Perception of Organizational Justice, Perceptions of Intention to Leave and Subjective Well Being

Ahmet Kılıç, Bahri Aydın

Yazar Bilgileri

Ahmet Kılıç 
Dr., MEB,
ahmet.kilic.27@hotmail.com

Bahri Aydın 
Prof. Dr., Bolu Abant İzzet
Baysal Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri,
bahriaydin@ibu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırma, kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracılık rolünü açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerindeki 182 ilkokulda görev yapan toplam 5319 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, evreni temsil eden 370 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak; "Kişisel Bilgi Formu", "Örgütsel Adalet Ölçeği", "İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği" ve "Öznel İyi Oluş Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 ve AMOSS 23 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; örgütsel adalet ölçeğinin alt boyutu olan dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutunun, işten ayrılma niyetini anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Örgütsel adalet ölçeğinin dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarının, öznel iyi oluş ölçeğindeki okul bağlılığı alt boyutunun anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak yordadığı tespit edilmiştir. Öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutları olan okul bağlılığının ve öğretim yeterliliğinin, işten ayrılma niyetini anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Örgütsel adalet ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun kısmi aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sınıf öğretmeni
Örgütsel adalet
İşten ayrılma niyeti
Öznel iyi oluş

Keywords

Primary school teacher
Organizational justice
Intention to leave
Subjective well-being

Makale Geçmişi

Geliş: 11.11.2023
Kabul: 19.03.2024

ABSTRACT

This research aimed to explain the mediating role of subjective well-being in the relationship between organizational justice perceptions and intentions to leave of primary school teachers working in public primary schools. The survey model was used in the research. The research population consists of a total of 5319 primary school teachers working in 182 primary schools in the central districts of Gaziantep province in the 2020-2021 academic year. The research was conducted on 370 primary school teachers representing the population. As a data collection tool in the research, "Personal Information Form", "Organizational Justice Scale", "Intention to Quit Scale" and "Subjective Well-Being Scale" were used. The data obtained were analyzed using SPSS 22 and AMOSS 23 software. According to the research results, it was determined that the distributive justice and interactional justice sub-dimensions of the organizational justice scale did not significantly predict the intention to leave the job. It was determined that the distributive justice and interactional justice sub-dimensions of the organizational justice scale significantly and positively predicted the school engagement sub-dimension of the subjective well-being scale. It was determined that school engagement and teaching competence, the sub-dimensions of the subjective well-being scale, did not significantly predict the intention to leave the job. It was determined that subjective well-being was a partial mediating variable in the relationship between organizational justice and intention to leave the job.

* Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Kılıç, A. & Aydın, B. (2024). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı, işten ayrılma niyeti algısı ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki. *TEBD*, 22(1), 384-411. <https://doi.org/10.37217/tebd.1389345>

Giriş

Okullar çok yönlü sosyal kurumlardır. En önemli fonksiyonlarından biri devlet kontrolüyle öğrencilere bilgi aktarımının olmasıdır. Bilgi aktarımının yanında öğrencilerin; ileriki süreçlerinde meslek edinmesi, ideal ödev insanı olarak yetiştirilmesi, bedensel ve ruhsal yönden sağlıklı gelişmesi, millî ve manevî değerleri içselleştirmesi gibi okulların bazı amaçları da sayılabilir. Okulların bu amaçlarının gerçekleşmesinde en önemli aracı rol konumundaki kişiler ise öğretmenlerdir. Bu nedenle okulların amacının gerçekleşmesi için öğretmenlerin mesleklerine karşı bağlılıkları güçlü olmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenler kendilerini okulun bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir (Tunç ve Çelik, 2010). Öğretmenlerin görev yaptığı okullara karşı aidiyet duygusunu etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerden biri de müdür davranışlarıdır (Kıratlı, 2015).

Okul müdürlerinin öğretmenlere karşı haksız muamele etmesi, bazı öğretmenlere karşı nezaketsiz tavırları vb. adil olmayan davranışları öğretmenlerin kurumlarına karşı bakış açısını olumsuz yönde etkileyebilir. Okul müdürlerinin bu tarz adil olmayan davranışları örgütte olumsuz iklime neden olabilir. Bu olumsuz iklimden etkilenenler arasında öğretmenler bulunmaktadır. Bir örgütte herkesin aynı muamele görmemesi, herkese hak edilen ödül ve cezanın verilmesi anlamına gelen adalet (Cevizci, 2010), öğretmenler açısından önemli bir değerdir. Öğretmenlerin adalet duygusunun yüksek oluşunun birçok olumlu etkileri bulunmaktadır. Örneğin öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arttıkça işten ayrılma niyeti de azalmaktadır (Mamacı, Şişlioğlu ve Altun, 2020; Örucü ve Özafşarlıoğlu, 2013). Okul müdürünün öğretmen kazanımlarını adaletli dağıtması, iletişim dilinin nezaketli olması, davranışlarının saygı çerçevesinde olması, alınan kararlardan çalışanların haberdar edilmesi vb. davranışlar öğretmenlerin işten ayrılma niyetini düşürmektedir (Kaçar, 2016). Okul müdürünün adil olmayan davranışı, yıkıcı lider davranışları öğretmenlerin işten ayrılma niyetinde etkili olduğu gibi öğretmenlerin mutluluğuna da yansdığı söylenebilir. Mutluluk, çalışanların yaşam doyumu ile iyi yaşam koşullarıyla ilişkilidir (Boz, Kul ve Çetintaş, 2024; Gencer, 2019). Öğretmenler okulun koşullarından, müdürün kendilerine karşı olan tutumlarından, iş ücretlerinden ve çalışma arkadaşlarından memnun olduğu sürece işlerinden ayrılma niyetleri de düşmektedir (Günçavdı, 2015; Hoy ve Tarter, 2004; Summers ve Hendrix, 1991) ve görev yapılan okulda uzun süreli çalışmaktadır. Öğretmen çalıştığı okulda doyuma ulaştığı sürece işten ayrılma niyeti düşmektedir (Mauno, Cuyper, Tolvanen, Kinnunen ve Makikangas, 2013).

Öznel iyi oluş (ÖİÖ), bireyin kendisini iyi hissetmesi ve yaşamının iyi olmasıyla ilgilidir. Bireyin kendi duygularına ve yaşamdan aldığı doyuma karşı olumlu/olumsuz değerlendirmeleri öznel iyi oluş olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Bireyin öznel iyi oluş hâlinin yüksek olabilmesi için iş ortamı şartlarının ve kişiler arası ilişkilerinin iyi olması gerekir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). İlgin'a (2019) göre kişilerin bulunduğu kurumlarda ÖİÖ hâlinin iyi olması için çalışanlar için

prosedürler oluşturulmalı, beklentilerini açık ve net şekilde ifade etmelerine imkân sağlanmalı, onların kendilerini geliştirmelerine fırsat verilmeli ve iş yeri güvenliği sağlanmalı, kendilerini güvende hissetmelidir. Kısacası bireylerin çalışma koşulları iyileştirilmelidir. Bu nedenle okul müdürlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü okul ortamını iyileştirici lider kişi okul müdürüdür. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve yaşam kaliteleri arttıkça işten ayrılma niyetleri düşmektedir (Bozkurt, 2018; Demir, 2009). Çalışanların düşük veya yüksek stres altında görevlerini yapması onların ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkileyebilir ve buna benzer psikolojik sorunlar işten ayrılmasına neden olmaktadır (Sveinsdottir, Biering ve Ramel, 2005). Öznel iyi oluşu yüksek olan bireyler hayattan zevk alan ve becerikli kişilerdir. ÖİÖ hâli düzeyi yüksek olan bireyler kendilerini faydalı kişiler olarak görüp mutluluklarını topluma yansıtmaktadırlar (Deci ve Ryan, 2000). Çalıştığı kurumda kendini mutlu algılayan bir öğretmenin işten ayrılma niyetinin de düşük olacağı söylenebilir.

Görüldüğü gibi okul müdürünün adil/adil olmayan davranışları, öğretmenlerin yeni bir iş arayışı içinde olup olmamaları ve öğretmenlerin mesleki hayatından mutlu olup olmamaları arasında ilişki bulunmaktadır (Kılıç, 2022). Bu bağlamda yapılan bu araştırma; devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, işten ayrılma niyeti algıları ve öznel iyi oluş davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Örgütsel Adalet

Bireyler çalıştıkları kurumlarda adil olmayan davranışlarla karşılaştıklarında meslek ve kurum tercihi hakkında bazı pişmanlıklar yaşayabilir. Özellikle kurum yöneticilerinin adaletsiz davranışları çalışanların farklı kurumlardaki ve/veya farklı iş pozisyonundaki kişilerle kendini mukayese etmesine neden olabilir. Adalet, bireylere hakkını vermek ve olması gereken muameleyi yapmak demektir (Yeşil, 2009). Bir toplumda bireysel hakların sağlanması ve hakkın üstünlüğü durumudur (Timuçin, 2019). Atalay'a (2005) göre adalet; kurumun örgütsel kazanımlarının dağıtımını yapılırken sürecin personeller tarafından adil olarak algılanmasıdır. Adalet kavramındaki en önemli unsurlar ise; rasyonellik, karşılıklılık ve eşitlik (Cihangiroğlu ve Yılmaz, 2010). Örgüt; bilinçli bir şekilde koordine edilmiş ve ortak hedefleri gerçekleştirmek için oluşturulmuş bir yapı (Erdem, 2013) olduğu için örgütlerde çalışanlar arasında adaletin sağlanması önemlidir. Taşkıran'a (2011) göre örgütsel adalet; bireyin bulunduğu örgütte karşılaştığı olay ve olgulara karşı nesnel adalet algılarıdır. Örgütsel adalet; ahlâk değerlerine uygun ve adil uygulama süreçlerinin örgütte daimilik sağlanması, teşvik edilmesi, iş görenlerin yöneticiler tarafından objektif olarak değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (İşcan ve Natiyok, 2004). Çalışanların işleriyle kendilerini özdeşleştirmesi, fedakârlık

duyguları, gönüllü üyelikleri, iş gücü devir hızının düşmesi, verimli çalışma gibi unsurları etkileyen en önemli faktörlerden biri örgütsel adalettir (Örücü ve Özafşarlıoğlu, 2013).

İşten Ayrılma Niyeti

Çalışanlar buldukları ortamlarda kendilerini mutsuz eden bireysel ya da çevresel etkenlerle karşılaşınca tepki verme, görmezden gelme, sessiz kalma, işi erteleme, işten ayrılma gibi davranışlar gösterebilirler. İşten ayrılma niyeti örgütteki çalışanların işlerini bırakma ve yeni bir iş bulma isteğidir (Mahdi, Zin, Nor, Sakat ve Naim, 2012). Çalışanın, mevcut işten memnun olmaması, beklentilerinin karşılanmaması (ücret, terfi, örgüt kültürü, örgüt iklimi, iş arkadaşı ilişkisi, yönetici davranışları vb. konularda), kurumun ve bireyin ortak hedeflerde buluşamaması gibi durumlarında örgütten ayrılmasının kendisi için daha faydalı olacağını düşünerek farklı bir kurumda iş arayışına girme düşüncesidir (Yücel ve Koçak, 2018). Başka bir ifadeyle henüz iş bırakılmamış ama farklı bir iş yapma ya da çalıştığı kurumdan ayrılma planlarının yapılması olarak da ifade edilebilir. Olumsuz anlam çağrıştıran işten ayrılma niyeti kavramı alanyazında genellikle iş bırakma, devamsızlık oranı, iş gören devri, işe geç kalma, işi erteleme vb. kavramlarla birlikte ele alındığı görülmektedir (Kılıç, 2022).

Öznel İyi Oluş

Tarih boyunca insanlar mutlu olmanın yollarını aramışlar ve bu arayış içinde mutluluk nedir, mutluluğun kaynakları nelerdir, kalıcı mutluluk mümkün mü vb. sorulara yanıtlar aramaya çalışmışlardır. Buna bağlı olarak birçok filozof ve bilim adamının çalışma konusuna “mutluluk” kavramı da dâhil olmuştur. Aristo’ya göre “erdem”li bir yaşam sürdüren kişi mutluluğu da elde edecektir. Bazı sosyal bilimcilere göre ise mutluluk, yaşam doyumuyla alakalıdır ve buna bağlı olarak iyi yaşam standartlarına dayalı tanımlamalar yapmışlardır (Gencer, 2019). Geçmişte olduğu gibi günümüz insanının da en önemli amacı mutlu bir hayat sürdürmektir.

Park’a (2004) göre öznel iyi oluş, mutlu bir yaşamın ana ögesidir. Genellikle mutluluk kavramıyla ilişkilendirilen öznel iyi oluş bireyin tüm hayatını kapsayan kendine yönelik genel bir değerlendirmedir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş bireylerin kendi yaşamları hakkındaki düşünceleri ve bu düşüncenin olumlu bir şekilde hayatlarına yansımalarıdır (Maddux, 2018). Day ve Qing (2009) için öznel iyi oluş; bireyin üretken olduğu, kendisini geliştirebildiği ve iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurduğu dinamik bir süreçtir. Öznel iyi olma, duygusal (olumlu ve olumsuz) ve bilişsel (yaşam doyumunu) olmak üzere iki grupta toplanmıştır (Diener ve Larsen, 1993). Diener ve Diener’a (1995) göre olumlu duygulanım; neşe, ümit, güven, memnuniyet, güven, ilgi vb. duygulardan oluşurken yaşam doyumunu ise; bireyin meslek, evlilik ve sağlık durumlarındaki doyumlarından oluşmaktadır. Renshaw, Long ve Cook’a (2015) göre ise öğretmen öznel iyi oluş öğretmenlerin okul bağlılığı ve öğretim yeterliliğiyle ilgilidir.

Her çalışan gibi öğretmenler de iş hayatında mutlu olmayı arzu eder. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek düzeyde olması okul ortamına da olumlu etkisi olacaktır. Öznel iyi olma durumu yeterli düzeyde olmayan bir öğretmenin potansiyellerini açığa çıkarması, iyi bir performans sergilemesi ve görevini en ideal şekilde yerine getirebilmesi zordur (Doğan ve Culha, 2023). Okul ortamının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemesinde ise okul müdürlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü okul müdürlerinin öğretmenlere karşı davranışı öğretmenlerinin kendilerini mutlu/mutsuz hissetmelerine neden olabilir. Katıtaş, Karadaş ve Coşkun'a (2022) göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmen öznel iyi oluşları arasında ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işten ayrılma niyeti algıları arasındaki ilişkisi üzerinde öznel iyi oluşun aracılık rolünün belirlenmesidir.

Problem cümlesi: "Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisinde öznel iyi oluş algısının aracılık etkisi var mıdır?"

Araştırma hipotezleri:

H1: Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, işten ayrılma niyetini anlamlı şekilde yordamaktadır.

H2: Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, öznel iyi oluşlarını anlamlı şekilde yordamaktadır.

H3: Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları, işten ayrılma niyeti algılarını anlamlı şekilde yordamaktadır.

H4: Öznel iyi oluş, örgütsel adalet ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Günümüz koşullarında birçok iş yükü olan öğretmenlerin mesleki süreçlerini olumlu/olumsuz yönde etkileyen farklı etkenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleğini mutlu bir şekilde sürdürmeleri ruhsal, duygusal, sosyal hayatlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu durum da ister istemez eğitime yansımaktadır. Eğitimde belirlenen hedeflere başarılı ve kısa sürede ulaşılabilmesi için öğretmenlerin kendini iyi hissetmesi, yaptığı işten doyum alması ve çalıştığı kurumdan memnun kalması son derece önemlidir. Öğretmenlik mesleğine sahip olma mutluluğunu yaşayan bireyin, çalıştığı kurumla bağlarının kopması zorlaşırken kurumlarına aidiyetlik duygusu da artmaktadır (İncekara, 2020). Mutlu öğretmen aynı zamanda okul personelleriyle iletişimi iyi olan

öğretmen demektir. Özellikle okul yöneticilerinin öğretmenlerle ilişkisinin iyi olması öğretmenleri çalıştıkları kurumlarında kendilerini mutlu hissetmeleri için önemli bir zemin sağlamaktadır. Yöneticilerinin adil olduğu bir okul ikliminde yönetici-öğretmen ilişkisi iyi olacağı için işten ayrılma niyetinde olan öğretmenlerin sayısının da az olacağı söylenebilir (Yalçın, Fırat ve Bulut, 2022). Çünkü adil bir yönetim sürecinin olmadığı bir kurumda öğretmen uzun süreli çalışmak istemeyebilir.

Okullar, toplumun geleceğini şekillendiren önemli öğelerden biridir ve birçok paydaştan (öğretmen, öğrenci, veli vd.) oluşmaktadır. Aynı zamanda her okulun kendine özgü kültürü (inanç, değer, sembol vb.) ve iklimi (insan ilişkileri) vardır (Şişman, 2016). Okul müdürleri okulu oluşturan paydaşları ortak kültürde ve olumlu iklimde çalışmalarına öncülük etmektedir. Lider yöneticilik vasıfları yüksek olan okul müdürleri bahsedilen durumlarda sorumluluklarını ideal şekilde yerine getirmektedir. Dolayısıyla örgütün vazgeçilmez ögesi olan öğretmenlerin de çalıştıkları okuldan memnun olmaları beklenilmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okulda mutlu olmalarında müdürlerin davranışları önemlidir. İşinden memnun olan bir öğretmen psikolojik açıdan da kendini iyi hissedecektir. Öğretmenin yaptığı işten doyum alması, beklentilerinin karşılanması, iş arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurması onun öznel iyi oluşunun göstergesidir (Özkalp ve Kırel, 2001; Wilson, 1967). Öznel iyi oluşları düşük olan öğretmenlerin iş terki, iş devamsızlığı gibi işlerine karşı olumsuz davranışlar sergilemesi beklenilmektedir.

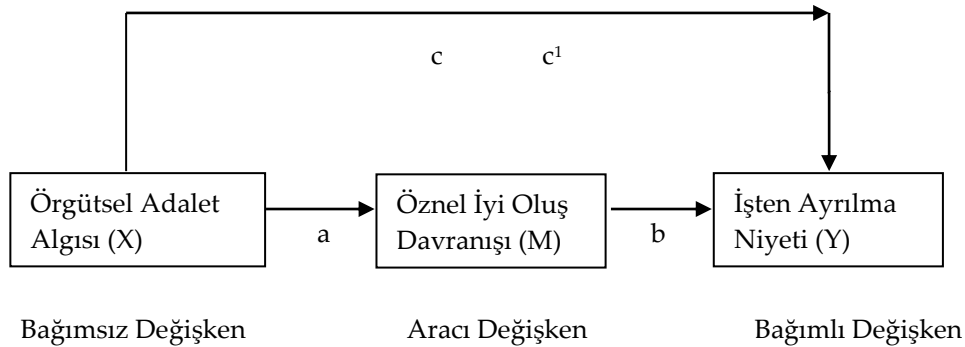
Öğretmenlik mesleğine sahip olan bireylerin, okulda karşılaştığı sorunları (öğretmen ilişkileri, öğrenci, yönetsel, aile ve sosyal vb. sorunlar) okul dışı çevrelere de yansıtılmaktadır (Karataş ve Çakan, 2018). Örneğin görev yaptığı okulda mutsuz olan bir öğretmen iş dönüşü aile bireylerine tükenmişlik duygusuyla yakınlık kurabilme ihtimali bulunmaktadır. İletişim kabiliyeti güçlü olan öğretmenlerin mutlu olması toplumsal hayat için de önem arz etmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde sadece öğrencilerle değil veli ve dış çevreyle de etkileşim içinde olan öğretmenler, bu öğeleri de etkileme kabiliyeti olan örnek kişilerdir. Bundan dolayı öğrenmelerin okuldaki mutlulukları ya da mutsuzlukları toplumsal hayat için de önemlidir. Mutlu bir okul ortamı mutlu bir toplumsal hayata yansıtacağı için öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin, iş doyumlarının yüksek olması gerekir. Aksi durumda öğretmenlerin iş terki, iş devamsızlıkları sorunları onların mesleklerine karşı olan tutumlarına yansıtılabilir. Öğretmenleri mutsuz eden etkenlerin tespitinde ise yöneticilere büyük sorumluluk düşmektedir. Adil bir yönetim sürecini gözeterek, öğretmenlerin okulla ilgili problemlerinin anlaşılması ve çözümler üretilmesi okul yöneticisinin sorumlulukları arasındadır. Yapılan bu araştırmayla sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işten ayrılma niyeti algıları arasında ilişki tespit edilerek bu kavramların öğretmenlik mesleğindeki önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu iki kavram arasında ilişkide öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının etkisi araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda eğitimde bu üç temel kavramın (adalet, işten ayrılma ve öznel iyi oluş) günümüz eğitim anlayışı ile ilişkilendirilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. Betimsel modelde araştırma verileri tanımlanıp betimsel istatistik sonuçları, (örneklem sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapmalar) hesaplanırken (Büyüköztürk, Çoklu ve Köklü, 2011), ilişkisel modelde ise iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmektedir (Karasar, 2015). Bu araştırmada örgütsel adalet algısının işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde öznel iyi oluş davranışının aracılık etkisi vardır, sorusuna yanıt aranmıştır. Buna göre öznel iyi oluş değişkeni, işten ayrılma niyetini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyebileceği varsayımıyla hem bağımlı hem de bağımsız bir değişken olarak ele alınmıştır. Öznel iyi oluş, sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarından etkilenebileceği varsayımıyla bağımlı bir değişken iken sınıf öğretmenlerinin işten ayrılma niyetini etkileyebileceği varsayımı ile de bağımsız bir değişken olarak modelde yer almıştır. Aşağıda Şekil 1’de tasarlanan modelde değişkenler arası kabul edilen ilişkiler gösterilmektedir.



Şekil 1. Öznel iyi oluşun, örgütsel adalet ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracılık rolüne ilişkin tasarlanan model

Prosedür ve Etik Onay

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığının 26.02.2020 tarih ve 2020/40 belge sayı numarası onayı; Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 24.02.2021 tarih ve E-34659092-605.01-21232609 sayılı onayı ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılarak ölçekler çevrim içi olarak iletilmiştir. Öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerindeki (Şahinbey, Şehitkâmil ve Oğuzeli) ilkokul kamu kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşturmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre; Şahinbey ilçe merkezinde 64

ilkokulda 2685 sınıf öğretmeni, Şehitkâmil ilçe merkezinde 110 ilkokulda 2520 sınıf öğretmeni ve Oğuzeli ilçe merkezinde 8 ilkokulda 114 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. 2020 yılında Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre ilçelerde toplam 182 ilkokul ve 5319 sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

Araştırma örnekleminde olasılığı bilinen örnekleminin sıklıkla kullanılan tiplerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemi belirlenmiştir (Kılıç, 2013). Örneklemdaki öğretmen sayıları orantılı olarak belirlendiği için tabakalı örnekleme seçimi uygun görülmüştür. Tabakalı örnekleme her tabakadan, o tabakanın evren içindeki yeriyle orantılı örnek seçilir (Arslantürk, 2016). Örneklemin temsili olabilmesi için örneklemdaki çeşitli grupların örnekleme oranının, evrendekiyle aynı olması gerekir (De Vaus, 1990'dan aktaran Turhanoglu, Suğur, Şavran ve Çetin, 2012). Bu amaçla, araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan öğretmenler uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örneklemede, araştırmacılar araştırmalarına uygun olan gönüllü katılımcıları seçerek katılımcılara daha kolay ulaşmayı hedefler (Gravetter ve Forzano, 2012'den aktaran Başaran, 2017). Araştırma evreninde bulunan merkez ilçelerin sınıf öğretmen sayıları bellidir fakat evrendeki öğretmenlerin tamamına erişilememe durumundan dolayı sonuçların evrene genellenebilmesi için örnekleme alma yoluna gidilmiştir.

Evreni temsil edecek örnekleme tablosu (Calderon ve Gonzales, 2011; Krejcie ve Morgan, 1970) ve Gpower analiz programı örnekleme hesaplaması dikkate alındığında, aynı zamanda da araştırmacılara uygulanan ölçeklerin bazılarında ulaşılabilmesi ve geçersiz olma ihtimalleri de göz önünde bulundurulduğunda %5 hata payı ile 370 sayısı (en az 358 olmak koşuluyla) uygun görülmektedir.

Tablo 1. Araştırma Evrenine İlişkin Veriler

<i>Gaziantep ili İlçe merkezleri</i>	<i>Okul Sayısı (n)</i>	<i>Toplam Öğretmen Sayısı (n)</i>	<i>Ölçek Dağıtılan Öğretmen Sayısı (n)</i>	<i>Geri Dönen Ölçek Sayısı (n)</i>
Şahinbey	64	2685	1230	189
Şehitkâmil	110	2520	1150	174
Oğuzeli	8	114	56	7
Toplam	182	5319	2436	370

Şahinbey'deki öğretmen sayısı (2685), evrenin yaklaşık %51'ini temsil etmektedir:

1. Tabaka (Şahinbey) için örnekleme sayısı: $370 \times 0,51 = 189$

Şehitkâmil'deki öğretmen sayısı (2520), evrenin yaklaşık %47'sini temsil etmektedir:

2. Tabaka (Şehitkâmil) için: $370 \times 0,47 = 174$

Oğuzeli'ndeki öğretmen sayısı (114), evrenin yaklaşık %2'sini temsil etmektedir:

3. Tabaka (Oğuzeli) için: $370 \times 0,02 = 7$

Yukarıdaki formülden yararlanarak yapılan hesaplamalar sonucunda, ilkokullarda sınıf öğretmen sayısı; Şahinbey için en az 189, Şehitkâmil için en az 174 ve Oğuzeli için en az 7 olmak üzere en az 370 sınıf öğretmeni sayısının, örneklem olarak alınmasıyla evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

Tablo 2. Tabakalı Örneklem Verileri

<i>Tabakalar</i>	<i>Merkez ilçeler</i>	<i>Öğretmen sayısı</i>	<i>Evreni temsil eden örneklem yüzdelik (%) oranı</i>	<i>İlçedeki örneklem sayısı</i>
1.Tabaka	Şahinbey	2685	51	189
2.Tabaka	Şehitkâmil	2520	47	174
3.Tabaka	Oğuzeli	114	2	7

Araştırmada demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kurumdaki pozisyon, mesleki deneyim, çalışılan kurumdaki deneyim ve yöneticiyle yakınlık ele alınmıştır. Bu değişkenlere bağlı kalınarak veri toplama araçlarına cevap veren sınıf öğretmenleri ile ilgili dağılımlar şu şekilde olmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sosyo-demografik değişkenine göre; %56,49'unun erkek, %43,51'inin kadın olduğu, %76,49'unun evli, %23,51'inin bekâr olduğu, %20,81'inin 21-30 yaş, %44,32'sinin 31-40 yaş, %26,22'sinin 41-50 yaş ve %8,65'inin 51 yaş üzeri olduğu, %0,27'sinin lise, %1,62'sinin önlisans mezunu, %82,97'sinin lisans ve %15,13'ünün lisansüstü mezunu olduğu, %80,81'inin öğretmen, %11,35'inin müdür yardımcısı ve %7,84'ünün müdür olduğu, %14,05'inin meslekte 2-4 yıl, %11,08'inin 5-7 yıl, %13,24'ünün 8-10 yıl ve %61,62'sinin 11 yıl ve üzeri olduğu, %57,57'sinin şu an çalıştığı okulda 2-4 yıldır, %21,89'unun 5-7 yıldır, %7,84'ünün 8-10 yıldır ve %12,70'inin 11 yıl ve üzeri zamandır çalıştığı, %87,83'ünün hiçbir kan bağı bulunmadığı, %5,94'ünün arkadaşı/dostu olduğu, %0,27'si dünür yakınlığı olduğu ve %5,4'ünün diğer yakınlığı olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Geliştirilen kişisel bilgi formu ile öğretmenlerin; cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, kurumdaki pozisyonu, mesleki deneyimi, okul deneyimi ve kurumdaki yöneticiyle olan yakınlığı saptanmıştır.

Örgütsel Adalet Ölçeği

Örgütsel Adalet, Öznel İyi Oluş ve İşten Ayrılma Niyeti ölçeklerinin güvenilirliklerinin değerlendirilmesine ilişkin kriterlerde; güvenilirlik katsayısı $0,00 \leq \alpha < 0,40$ (güvenirli değil); $0,40 \leq \alpha < 0,60$ (düşük güvenilirlikte); $0,60 \leq \alpha < 0,80$ (oldukça güvenilir) ve $0,80 \leq \alpha < 1,00$ (yüksek derecede güvenilir) olarak belirlenmiştir (Kalaycı, 2008).

Araştırmada kullanılan ölçme aracı Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilmiş ve Dağlı, Baysal ve Korkut (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek; dağıtımsal, işlemsel ve

etkileşimsel adalet boyutlarından oluşmaktadır. Dağıtımsal adalet boyutunda beş, işlemsel adalet boyutunda altı ve etkileşimsel adalet boyutunda ise dokuz ifade bulunmaktadır. Ölçek son haliyle; toplam 20 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda; Örgütsel Adalet Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik düzeyi incelendiğinde, incelenen alfa katsayılarının 0,70 üstü olduğu görülmüştür. $\alpha_{\text{DağıtımsalAdalet}}=0,74$; oldukça güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. $\alpha_{\text{İşlemselAdalet}}=0,93$ ve $\alpha_{\text{EtkileşimselAdalet}}=0,97$ ise yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel Adalet Ölçeği'nin toplamının ($\alpha_{\text{ÖrgütselAdalet}}=0,95$) ise yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2008).

İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği

Bu araştırmada Cammann, Fichman, Jenkins ve Klesh (1979) tarafından geliştirilip, Yapıcı (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği" aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı, öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini ölçmek için Cammann vd.'nin (1979) geliştirdikleri "Michigan Örgütsel Değerlendirme Soru Formu"ndan alınan üç ifadeli ve tek boyutlu 5'li Likert tipi "İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği" kullanılmıştır (Yapıcı, 2008). İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği toplam düzeyi incelendiğinde yüksek derecede güvenilir ($\alpha_{\text{IAN}}=0,81$) olduğu anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2008).

Öznel İyi Oluş Ölçeği

Bu ölçme aracı Renshaw vd. (2015) tarafından geliştirilip, Ergün ve Nartgün (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 4'li Likert tipidir, sekiz maddeden ve "Okul bağlılığı" ile "Öğretim yeterliği" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik düzeyi incelendiğinde, alfa katsayılarının 0,70 üstü olduğu görülmüştür. $\alpha_{\text{OkulBağlılığı}}=0,82$ ve $\alpha_{\text{ÖğretimYeterliliği}}=0,81$ yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin toplam düzeyi incelendiğinde yüksek derecede güvenilir ($\alpha_{\text{özneliyioluş}}=0,86$) olduğu anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2008).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22 ve AMOSS 23 programları kullanılarak analiz edilmiştir. "Sınıf öğretmenlerinin; örgütsel adalet, işten ayrılma niyeti ve öznel iyi oluş algısı düzeyleri nedir?" problemi kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. "Öznel iyi oluş, örgütsel adalet ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracı bir değişken midir?" problemi kapsamında ise Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmış ve Path (yol) Analizi yapılmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilere normallik testi uygulanmıştır. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine göre elde edilen değerlerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 3. Örgütsel Adalet Algısı, Öznel İyi Oluş ve İşten Ayrılma Niyeti Ölçeklerine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ortanca	Çarpıklık	Basıklık
Örgütsel Adalet Algısı Toplam	370	3,4811	3,6000	-.603	.057
Dağıtımsal Adalet	370	3,0308	3,0000	-.100	-.263
İşlemsel Adalet	370	3,7411	3,9000	-.794	.346
Etkileşimsel Adalet	370	3,3924	3,6000	-.508	-.289
İşten Ayrılma Niyeti Toplam	370	1,5951	1,3000	1,631	2,805
Öğretmen Öznel İyi Oluş Toplam	370	3,1957	3,3000	-.473	-.098
Okul Bağlılığı	370	3,1119	3,1500	-.539	-.195
Öğretim Yeterliliği	370	3,2986	3,3000	-.394	-.546

Analiz sonuçlarına göre Örgütsel Adalet Ölçeği'nde çarpıklık değeri -.603 ve basıklık değeri .057; İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği'nde çarpıklık değeri 1,631 ve basıklık değeri 2,057; Öznel İyi Oluş Ölçeği'nde çarpıklık değeri -.473 ve basıklık değeri ise -.098 tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği'nin alt boyutları öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin alt boyutlarının ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Genel olarak çarpıklık değeri ile basıklık değerlerinin (-.794) ile (2,805) arasında değerler aldığı görülmektedir. Dağılımın normal kabul edilebilmesi için Büyüköztürk vd. (2011) -1 ile +1 değerleri arasında olmasını; Tabachnick ve Fidell (2013) +1,5 ile -1,5 değerleri arasında olmasını; George ve Mallery (2010) ise +2 ile -2 değerleri arasında olmasını yeterli görür. Kim (2013) ise örneklem sayısı 50'den fazla olan araştırmalarda +3,29 ile -3,29 değerleri arasında olmasını yeterli görür. Bu bilgiler doğrultusunda verilerin normal dağıldığı kabul edilerek parametrik testlerin uygulanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada modelin uyum iyiliği indeks değerlerinin (χ^2/sd değeri 2,68; AGFI değeri 0,962; GFI değeri 0,987; NFI değeri 0,985; CFI değeri 0,992 ve RMSEA değeri 0,054) kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir (Brown, 2006; Kline, 2005; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen veri seti yapısal eşitlik modellemesi kullanılabilmesi için uygun yöntemdir. Öznel iyi oluşun, örgütsel adalet ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracı rolünün incelenmesinde de yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Gizil yapıdaki verilerin gözlemlenebilen parametreler vasıtasıyla incelenmesine imkân tanıyan tekniklerin genel ismine yapısal eşitlik modellemesi denmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2006).

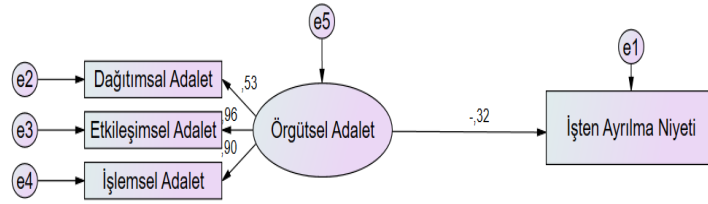
H1 Hipotezine İlişkin Bulgular

H1 hipotezi; "Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, işten ayrılma niyetini anlamlı şekilde yordamaktadır." şeklindedir.

Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmadan önce varsayımları incelenmiş, modelde yer alan tüm değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerlerinin 3'ün altında olduğu görülmüştür.

Modelde yer alan değişkenler arasında doğrusallığın olduğu, örneklem sayısının yeterli olduğu (n=370) ve Öznel İyi Oluş Ölçeği, Örgütsel Adalet Ölçeği ve İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği aracılığı ile toplanan verilerin sürekli olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre elde edilen veri seti yapısal eşitlik modellemesi kullanılabilmesi için uygun yöntemdir.

Örgütsel adaletin, işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi incelenmiş ve modele ilişkin yol analizi sonuçları Şekil 2’de gösterilmiştir.

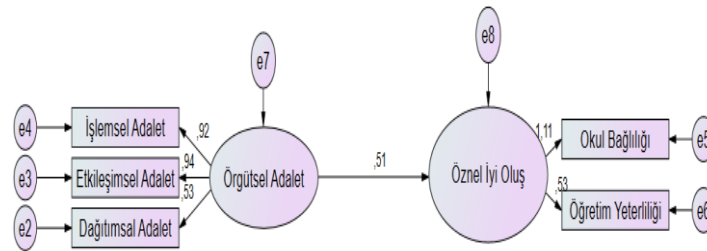


Şekil 2. Örgütsel adaletin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi

Şekil 2’de gösterilen örgütsel adaletin, işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinin incelendiği modelde; tek başına örgütsel adaletin işten ayrılma niyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve negatif yönde bir etkisinin olduğu görülmüştür ($\beta=-0,32$; $p<0,001$).

H2 Hipotezine İlişkin Bulgular

H2 hipotezi, “Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, öznel iyi oluşlarını anlamlı şekilde yordamaktadır.” şeklindedir.



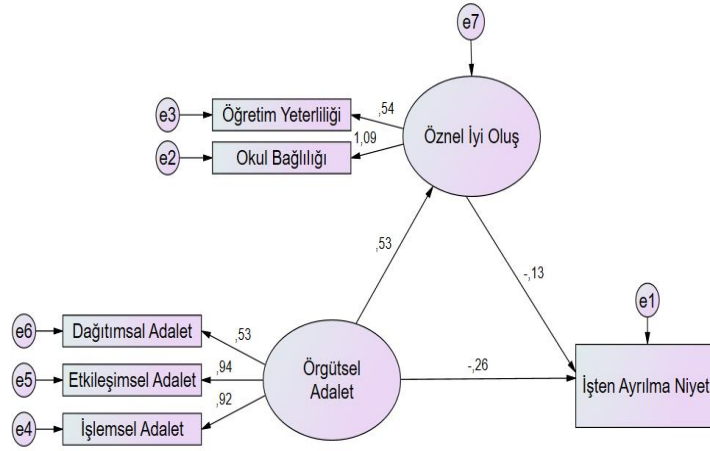
Şekil 3. Örgütsel adaletin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi

Şekil 3’te örgütsel adaletin, öznel iyi oluşun üzerindeki etkisi incelenmiş olup, örgütsel adaletin öznel iyi oluş üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmüştür ($\beta=0,51$; $p<0,001$).

H3 Hipotezine İlişkin Bulgular

H3 hipotezi; “Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşları, işten ayrılma niyeti algılarını anlamlı şekilde yordamaktadır” şeklindedir.

Aracılık analizine ilişkin öznel iyi oluşun, örgütsel adalet ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracı rolünün incelenmesine dair yol diyagramı oluşturulmuş ve Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öznel iyi oluşun, örgütsel adalet ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracı rolü

Aracılık analizinin uygulanabilmesi için gerekli olan varsayımlar sağlanmış olup aracı değişken ve yordayıcı değişken eş zamanlı olarak regresyon analizine girildiğinde daha önce yordayıcı ve yordanan değişken arasında var olan önemli ilişki artık önemli olmaktan çıkmalı veya daha önceki önemlilik düzeyi azalmalıdır şeklinde ifade edilen aşamaya geçilmiş ve Şekil 4’te gösterilen modele ilişki sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Araştırmada Tasarlanan Modele İlişkin Standartlaştırılmış Path Analizi Sonuçları

	Yol (Path)	Standartize β	Std. Olm. β	S.H.	t	p
Öznel İyi Oluş	<--- Örgütsel Adalet	0,528	0,881	0,101	8,686	***
İşten Ayrılma Niyeti	<--- Öznel İyi Oluş	-0,135	-0,151	0,064	-3987	0,019*
İşten Ayrılma Niyeti	<--- Örgütsel Adalet	-0,256	-0,479	0,120	-3987	***

Şekil 4 ve Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde örgütsel adaletin, öznel iyi oluşu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak yordadığı tespit edilmiştir ($\beta=0,52$; $p<0,001$). Öznel iyi oluşun, işten ayrılma niyetini istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde yordadığı saptanmıştır ($\beta=-0,13$; $p<0,05$). Benzer şekilde örgütsel adaletin de işten ayrılma niyetini istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü yordadığı tespit edilmiştir ($\beta=-0,26$; $p<0,001$).

H4 Hipotezine İlişkin Bulgular

H4 hipotezi; “Öznel iyi oluş, örgütsel adalet ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.” şeklindedir.

Görüldüğü üzere tek başına örgütsel adaletin tek başına işten ayrılma niyetini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı ($\beta=-0,32$; $p<0,001$) ve modele öznel iyi oluş dâhil edildiğinde, örgütsel adaletin, işten ayrılma niyetini yordamaya devam ettiği tespit edilmiştir ($\beta=-0,26$; $p<0,001$). Bu durum öznel iyi oluşun, örgütsel adalet ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide “tam aracı” rolünün olmadığını göstermiştir. Aracı değişken analize eklendiğinde bağımlı ya da bağımsız değişken arasındaki ilişkinin oldukça zayıflaması ya da istatistiksel olarak anlamsız hale gelmesi durumunda tam aracılık etkisi olduğu söylenebilir. Ancak modele öznel iyi oluş dâhil edildiğinde, örgütsel adaletin, işten ayrılma niyetini yordama düzeyindeki azalış “kısmi aracılık” olduğu düşüncesini doğurabilir. Çünkü kısmi aracılık durumunda bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkide anlamlılığını sürdürmesine rağmen bir düşüş gerçekleşir (Yılmaz ve Dalbudak, 2018).

Tablo 5. Öznel İyi Oluş Ölçeği’ndeki Alt Boyutların, Örgütsel Adalet Ölçeği’ndeki Alt Boyutlar ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkideki Aracı Rolüne İlişki Path Analizi Sonuçları

		<i>Std. β</i>	<i>Std. Olm. β</i>	<i>S.H.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğretim yeterliliği	İşlemsel adalet	0,083	0,048	0,096	0,494	0,621
Öğretim yeterliliği	Dağıtimsal adalet	0,11	0,101	0,076	1,325	0,185
Öğretim yeterliliği	Etkileşimsel adalet	0,146	0,085	0,09	0,94	0,347
Okul bağlılığı	Dağıtimsal adalet	0,170	0,203	0,086	2,353	0,019*
Okul bağlılığı	İşlemsel adalet	0,078	0,058	0,107	0,545	0,586
Okul bağlılığı	Etkileşimsel adalet	0,438	0,331	0,102	3,247	0,001*
İşten ayrılma niyeti	İşlemsel adalet	-0,17	-0,136	0,119	-1,137	0,256
İşten ayrılma niyeti	Etkileşimsel adalet	-0,002	-0,002	0,115	-0,017	0,986
İşten ayrılma niyeti	Dağıtimsal adalet	-0,148	-0,189	0,098	-1,931	0,054
İşten ayrılma niyeti	Okul bağlılığı	-0,114	-0,122	0,078	-1,554	0,120
İşten ayrılma niyeti	Öğretim yeterliliği	-0,045	-0,063	0,081	-0,781	0,435

* $p<0,05$ ** $p<0,01$ *** $p<0,001$

Şekil 4 ve Tablo 5 incelendiğinde Örgütsel Adalet Ölçeği’nde yer alan dağıtimsal adalet ($\beta=0,170$; $p<0,001$) ve etkileşimsel adalet ($\beta=0,438$; $p<0,001$) alt boyutu puanlarının, Öznel İyi Oluş Ölçeği’ndeki okul bağlılığı alt boyutu puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak yordadığı tespit edilmiştir. Örgütsel Adalet Ölçeği’nde yer alan işlemsel adalet alt boyutunun Öznel İyi Oluş Ölçeği’ndeki okul bağlılığı alt boyutu puanını anlamlı düzeyde yordamadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Öznel İyi Oluş Ölçeği’ndeki okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği alt boyutu puanlarının ve işten ayrılma niyetini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Örgütsel Adalet Ölçeği’nde yer alan dağıtimsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutu puanlarının da işten ayrılma niyetini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

H1 Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bazı nitel araştırmalarda çalışanların işten ayrılmalarında en önemli etkenin dağıtimsal adalet olduğu belirtilmektedir (Allen, Shore ve Griffeth, 2003; Summers ve Hendrix, 1991; Tingül, 2018).

Konuyla ilgili yapılan nicel araştırmaların çoğu (Akkaş, 2020; Ayar, 2017; Kıratlı, 2015; Nergiz, 2015) alışanların dağıtımsal adalet algısı arttığında işten ayrılma niyetlerinin azaldığı yönündedir. Kaçar (2016) alışan kazanımlarının yönetici tarafından adaletli dağıtılması, prosedürlerin adaletli belirlenmesi, çalışanlara saygılı ve nazik davranılması, süreç hakkında çalışanların haberdar edilmesi sonucunda çalışanların işten ayrılma niyetinin azalacağını belirtmektedir. Sunar'a (2016) göre çalışanların dağıtımsal adalet algısı pozitif yönde artması, çalışanların iş tatmin düzeyini arttırmakta ve işten ayrılma niyetleri de düşük düzeyde kalmasını sağlamıştır. Kaya (2016) araştırmasında; kurumda çalışanların örgütsel adalet algısının artmasına paralel olarak iş performanslarının arttığı, işten ayrılma niyetiyle de negatif yönde bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Konuyla ilgili yapılan bu araştırmalar çalışmamızla benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Çalışmamızda sınıf ğretmenlerinin örgütsel adalet algısının işten ayrılma niyetini etkileme düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenlerden sadece dağıtımsal adaletin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Verilere göre dağıtımsal adaletteki 1 puan artış işten ayrılma puanlarında -0,176 puan azalmaya neden olduğu görülmektedir. Özetle; ğretmenlerin işten ayrılma niyetinde ödül-ceza uygulamalarına yönelik algılarının ve prosedürlerin öğretmenlerle iş birliği içinde belirlenmesinin önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Okul yöneticilerinin ödül dağıtımında objektif kriterler belirlemesi ve bunu da şeffaf bir şekilde öğretmenlerle paylaşması önemlidir (Ayar, 2017). Aynı zamanda ceza işlemlerinde de okul yöneticilerinin şahıslara yönelik tutumu değil davranışlara yönelik tutumu öğretmenlerin dağıtımsal adalet algısında önem rol oynadığı söylenebilir (Hoy ve Tarter, 2004). Öğretmenlerin dl dağıtımında emeklerinin karşılığını alamaması farklı kurumlara tayinlerini istemelerine veya farklı kurumlara geçiş yapmalarına neden olabilir. Çalışanlara verilen başarı belgeleri, maaşla ödüllendirme, kıdem/kademe artırımını vb.'nin hak edene verilmediği durumlarda öğretmenlerin motivasyonu düşebilir (Houkes, Janssen, Jonge ve Nijhuis, 2001). Okul yöneticileri tarafından başarılı öğretmenlerin görmezden gelinmesi ve yanlı tutumları (cinsiyet, yakın akraba, dostluk, hemşehrilik vb. nedenler) ğretmenler arası ortak hareket etmeyi engelleyen bir durum olarak görülebilir (Lee, Pillutla ve Law, 2000). Buna benzer durumlar öğretmenlerin işten ayrılmasına neden olabilir.

H2 Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Mamacı vd.'nin (2020) yaptığı araştırmada örgütsel adaletin çalışanların haza dayalı ve anlamlı bir yaşam sürdürmelerinde olumlu katkısı olacağı yönünde görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin dağıtımsal adaletin etkili olduğu bir ortamda mesleklerini sürdürmesi sadece sınıf ve okul ortamına değil aynı zamanda okul dışına da yansyacağı söylenebilir (Karataş ve akan, 2018). Thomas ve Nagalingappa (2012) rgtsel adaletin alt boyutlarından etkileşimsel adalet alt boyutunun, işlemsel ve dağıtımsal adalete göre çalışanların kendini mutlu hissetmesi üzerinde ödeme

memnuniyeti, iş memnuniyeti gibi unsurlarda daha etkili olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algısı yüksek olduğunda kendilerini kurumlarında güvende hissettikleri ve bu algının da mesleki mutluluklarına yansıdığı belirtilmiştir (Hoy ve Tarter, 2004; Le, Zheng ve Fujimoto, 2016). Araştırma bulguları çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çalışmamızda sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algısının öznel iyi oluş algısını etkileme düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenlerden dağıtımsal adaletin ve etkileşimsel adaletin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Verilere göre dağıtımsal adaletteki 1 puanlık artış öznel iyi oluşta 0,106 ve etkileşimsel adalette 1 puanlık artışın ise öznel iyi oluşta 0,263 artışa neden olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırma bağlamında öğretmenlerin öznel iyi oluşunda yöneticilerin çalışanlarla iyi bir iletişim kurmasının ve ödül-ceza uygulamalarında adil bir davranış sergilemesinin önemli olduğu söylenebilir.

H3 Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Gerek veliler gerekse okul personelleri tarafından önemsendiğini hisseden öğretmen kendini gerçekleştirmek için önemli fırsatları elde edebilir. Bu durumlar öğretmenlerin okullarına psikolojik sahiplenmelerinde etkili olmaktadır (Varlık, 2024). Okulda dışlanan ve meslektaşlarıyla zayıf ilişkileri olan öğretmenler, kurumlarında kendilerini mutsuz hissedebilir, böylece öğretmenlerin işten ayrılma niyeti de artabilir. Song, Gu ve Zhang (2020) öğretmenlerin öznel iyi oluşunun dinamik etkileşimini inceleyerek fedakârlık, öz-yeterlik, iş ve gelir tatmini öğelerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu öğeler öğretmenlerin işlerine devam etmelerinde önemlidir. Chapman ve Hutcheson (1982) ise öğretmenlerin mesleklerine devam etmelerinde öznel iyi oluşun bazı unsurlarının (tanınma, diğer insanlar tarafından onanma vb.) etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin mesleklerini bırakmalarında okullarına olumsuz bağlılıklarının (mesleği sevmeme, mesleğe karşı ilgisizlik vb.) etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda uzun yıllar çalışması buldukları kurumlarda mutlu olduklarını ve işten ayrılma niyetinde de olmadıklarını göstermektedir (Fu, Pan, Zhang ve Cheng, 2020). Çalıştığı okula kendini ait hisseden öğretmen başka kurumlarda mutlu olamayacağını düşünebilir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin duygusal olarak okula bağlılıkları arttığında işten ayrılma niyetlerinin azaldığı vurgulanmaktadır (Güner, 2019; Mishra ve Bhatnagar, 2010; Vandenberghe, Panaccio, Bentein, Mignonac ve Roussel, 2011).

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş algısının, işten ayrılma niyetini etkileme düzeyine ilişkin çoklu regresyon analizi sonucunda yordayıcı değişkenlerden sadece okul bağlılığının anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Verilere göre okul bağlılığındaki 1 puanlık artış, işten ayrılmada 0,281 puan azalmaya neden olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; öğretmenlerin okulda saygı

görmesi, önemsenmesi ve kendilerini okula ait hissetmeleri işten ayrılma niyeti algılarını azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

H4 Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Adalet, öznel iyi oluş ve işten ayrılma kavramları örgütün varlığını devam ettirmesinde önemli kavramlardır. Bu kavramların okul müdürleri tarafından önemsenmemesi ve öğretmenlerin bu kavramlara bakış açısının göz ardı edilmesi okulun işleyişini aksatabilir. Okul içinde yaşanan olumsuz durumlar öğretmenlerin aile hayatına yansımakta ve stresli bir hayat sürdürmelerine neden olmaktadır (Judge ve Colquitt, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin mutlu olması için adil bir yönetimin olduğu okulda çalışması önemlidir. Öğretmenler arasında kazanım paylaşımlarının (ücret, statü, ödül, ceza, fırsat, kaynak vb.) adaletli dağıtımının olması ve öğretmen yönetici arasında duygusal bağın kuvvetli olması, öğretmenlerin çalıştıkları okullara aidiyetlerini de aynı yönde etkilemektedir (Thomas ve Nagalingappa, 2012). Yöneticilerin ücret, iş yükü, ödül vb.'nin adaletli dağıtımında ve etik liderlik davranışlarıyla öğretmenlerle arasındaki iletişim olumlu olduğunda öğretmenler kurumlarında kendilerini mutlu hissetmektedir (Katıtaş vd., 2022). İş hayatında kendini mutlu hisseden bir öğretmenin farklı bir işe yönelme ihtimali zordur. Lambert'a (2003) göre dağıtımsal adalet teorisi, çalışanların kurumlarına bağlılığını etkileyen bir teoridir. Adaletli bir yönetimin hâkim olmadığı kurumlarda çalışanlar arasında her an sorun yaşanabilir. Çalışanların yerlerini değiştirmek isteyebilir ve bu durum da çalışanların kurumlarına bağlılıklarına zarar verebilir. Bundan dolayı yöneticilere büyük sorumluluk düşmektedir.

Yöneticilerin iletişim becerisi öğretmenlerin etkileşimsel adalet algısında önemli bir etkidir. Lider yöneticilerin okullarında cinsiyet ayrımı yapmadan tüm öğretmenlerle etkileşim içinde olması gerekmektedir. Heidmets ve Liik'in (2014) araştırmasına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerle etkileşimine yansıkça öğretmenlerin mutluluğu da artmaktadır. Yöneticilerin cinsiyetçi tutumu öğretmenlerin okullarına bağlılık algısını zayıflatabilir. Araştırmamızda öğretmenlerin yöneticilerle akrabalık bağının az oranda olması yöneticilerin personellere yansız tutumuna, adil davranmalarına neden olan bir etken olarak düşünülebilir. Ayrıca araştırmamızda öğretmenlerin devlet okullarında çalışıyor olmasından dolayı belirli bir standartta maaş alınması ve işlerini kaybetme endişesinin olmaması da öğretmenlerin okullarına bağlılık duygusunu artıran etkenler olabilir. Collins ve Mossholder'a (2014) göre etkileşimsel adalet düzeyi yüksek olan çalışanlar, çalışma arkadaşları üzerinde işlerine bağlılıklarında daha güçlü bir etkiye sahiptir. Bu araştırmada öğretmenlerin etkileşimsel adalet algı düzeylerinin yüksek olmasında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin 11 yıl ve üstü olması etkili olabilir ve bu mesleki deneyim iş arkadaşlık bağını güçlendirdiği söylenebilir.

Yapılan bu araştırmada örgütsel adalet ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun kısmi aracı değişken olduğu bulgusu bağlamında; Örgütsel Adalet Ölçeği'nin dağıtımsal adalet ve etkileşimsel adalet alt boyutlarının, Öznel İyi Oluş Ölçeği'ndeki okul bağlılığı alt boyutu puanlarını anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak yordadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin işten ayrılma niyeti algısının, dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algılarının öznel iyi oluşları üzerinde etkisinde dikkate değer bir etkisi olmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin dağıtımsal ve etkileşimsel adalet algılarının yüksek olması, mesleki hayatlarında kendilerini mutlu hissetmelerinde şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları ise şu şekildedir:

- Kamuya bağlı okullar araştırma kapsamına alınmış, okuldaki diğer çalışanlar ve diğer okul türleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
- Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gaziantep ili merkez ilçesi kamuya bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma sürecinde ülke genelinde Covid-19 salgını riskinden dolayı katılımcılarla yüzyüze görüşme, bilgilendirme yapılamamıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Yöneticiler öğretmenlere statü, ödül, ceza, fırsat, kaynak vb. bilgilendirmede, dağıtımda ve uygulamada şeffaf olmalıdırlar ve yanlı tutum sergilememelidirler.
2. Yöneticiler kurumlarında mutlu ve uzun süreli çalışanların olması için adil bir yönetim anlayışı sergilemelidir. Öğretmenlerin yöneticilere yönelik olumsuz tutum ve algı oluşmasına imkân verilmemelidir.
3. Yöneticiler öğretmenlerle iş birliği içinde olmalıdır. Okulla ilgili kararlarda öğretmenlerin de fikirleri alınarak değerli oldukları hissettirilmelidir.
4. Görev dağıtımlarında öğretmenlerin bireysel yetenekleri dikkate alınmalıdır. Onların başarılı olması için cesaretlendirmeler yapılarak kurumlarına bağlılıkları arttırılmalıdır.
5. Öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirebilecek imkânlar sağlanmalıdır. İşlerine bağlılıklarını arttırıcı okul içinde ve okul dışında ortak etkinlikler yapılmalıdır.
6. Öğretmenlerin işten ayrılma niyetini ortadan kaldırmak için okullarda öğretmenleri mutsuz eden sorunlar tespit edilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır. Gerekliğinde öğretmenlerle bireysel görüşmeler de yapılmalı, sorunları olan öğretmenlere daha fazla zaman ayrılmalıdır.
7. Yöneticiler öğretmenlerin okula geç kalma, iş devamsızlığı vb. davranışları göstermesi durumunda nasıl davranılması gerektiğini dair yeterli iletişim becerisine sahip olmalıdır. Hatta öğretmenlerle sorun yaşayan okul yöneticileri hizmet içi eğitimlere yönlendirilmelidir.

8. Okullarda il içi ve il dışı tayin durumlarının sıklıkla yaşanmaması için okula yeni atanan öğretmenlere rehberlik edilmelidir. Yöneticiler tarafından öğretmenler odasında olumlu iklim oluşması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Akkaş, H. (2020). *Örgütsel adalet algısı, işle bütünleşme ve işten ayrılma niyeti ABD-Türkiye örneği*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Allen, D., Shore, L. & Griffeth, R. W. (2003). The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process. *Journal of Management*, 29, 99-118. <https://doi.org/10.1177/014920630302900107>
- Arslantürk, Z. (2016). *Uygulamalı sosyal araştırma metot ve teknikler SPSS*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ayar, T. (2017). *Örgütsel adalet algısının iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Ankara ilindeki sosyal güvenlik denetmenleri üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47(47), 480-495. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Boz, E., Kul, M. & Çetintaş, Y. (2024). Milli takım düzeyindeki bedensel engelli para-karate sporcularının spora katılım motivasyonları ile yaşam kalite ve yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(01), 59-69. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1368068>
- Bozkurt, H. Ö. (2018). *Çalışanlarda öznel iyi olma halinin algılanan istihdam edilebilirlik ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calderon, J. F. & Gonzales, E. C. (2011). *Methods of research and dissertation writing*. Manila: National Book Store.
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D. & Klesh, J. (1979). *The Michigan organizational assessment questionnaire*. Ann Arbor: Unpublished Manuscript.
- Chapman, D. W. & Hutcheson, S. M. (1982). Attrition from teaching careers: a discriminant analysis. *American Educational Research Journal*, 19(1), 93-105.

- Cihangiroğlu, N. & Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Collins, B. J. & Mossholder, K. W. (2014). Fairness means more to some than others: Interactional fairness, job embeddedness, and discretionary work behaviors. *Journal of Management*, 43(2), 1-26. <https://doi.org/10.1177/0149206314527132>
- Dağlı, A., Baysal, N. & Korkut, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Day, C. & Qing, G. (2009). Teachers' emotions: well-being and effectiveness. P. A. Schutz & M. Zembylas (Ed.), *Advances in teacher emotions research: the impact on teachers lives* içinde (s. 15-32). New York: Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demir, M. (2009). *Konaklama şletmelerinde duygusal zeka, örgütsel sapma, alışma yaşamı kalitesi ve şten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.653>
- Diener, E. & Larsen, R. J. (1993). The subjective experience of emotional well-being. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barret (Ed.), *Handbook of emotions* içinde (s. 405-415). New York: Guilford.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology* 54, 403-425.
- Doğan, Ü. & Culha, A. (2023). Öğretmen iyi oluşu ile ilgili yapılmış çalışmaların bibliyometrik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1614-1631. <https://doi.org/10.51460/baebd.1293566>
- Ergün, E. & Nartgün, ř. S. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlilik alışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397. <https://doi.org/10.19126/suje.296824>
- Erdem, İ. (2013). Örgütsel davranış nedir? N. Doğan (Ed.), *Örgütsel davranış* içinde (s. 2-37). Ankara: Nobel Yayınları.

- Fu, W., Pan, Q., Zhang, C. & Cheng, L. (2020). Influencing factors of Chinese special education teacher turnover intention: understanding the roles of subject well-being, social support, and work engagement. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 342-353. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780553>
- Gencer, N. (2019). *Hemodiyaliz hastalarında dindarlık ve öznel iyi oluş*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- George, D. & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Günçavdı, G. (2015). *Araştırma görevlilerinin maruz kaldıkları kötü muamele düzeyi ile iş doyumunu ve işten ayrılma niyeti ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güner, F. (2019). *İşyerindeki duygusal iyi oluşun belirleyicileri ve prososyal hizmet davranışı ile işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: Banka çalışanları üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Heidmets, M. & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62(62), 40-50. <https://doi.org/10.17059/2013-1-11>
- Houkes, I., Janssen, P. P., Jonge, J. D. & Nijhuis, F. (2001). Specific relationships between work characteristics and intrinsic work motivation, burnout and turnover intention: A multi-sample analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/13594320042000007>
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- İşcan, Ö. F. & Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımalarının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 59(1), 181-201. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001477
- İlgin, C. (2019). *İşyeri nezaketsizliği ve sinizm arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun halinin rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Judge, T. A. & Colquitt, J. A. (2004). Organizational justice and stress: The mediating role of work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 395-404. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.395>

- Kaçar, E. (2016). *Örgütsel adaletin örgütsel bağlılık, iş tatmini ve işten ayrılma etkisi: Görgül bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karataş, K. & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim - öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419313>
- Katıtaş, S., Karadaş, H. & Coşkun, B. (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumları üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(62), 182-207. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.949243>
- Kaya, N. (2016). *Mobbingin örgütte adalet algısı ve örgütsel bağlılık ilişkisi ile çalışanların iş performansına ve işten ayrılma niyetine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işten ayrılma niyeti algıları arasındaki ilişki: Öznel iyi oluşun aracılık rolü*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis Restorative Dentistry and Endodontics. *Restorative Dentistry Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kıratlı, M. (2015). *Örgütsel adaletin işten ayrılma niyetine etkisinde örgütsel güvenin aracı rolü: Ev mobilyası üretimi yapan işletmeler üzerinde bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lee, C., Pillutla, M. & Law, K. (2000). Power-distance, gender and organizational justice. *Journal of Management*, 26(4), 685-704. <https://doi.org/10.1177/014920630002600405>
- Le, H., Zheng, C. & Fujimoto, Y. (2016). Inclusion, organisational justice and employee well-being. *International Journal of Manpower*, 37(6), 945-964. <https://doi.org/10.1108/IJM-12-2015-0212>
- Lambert, E. (2003). The impact of organizational justice on correctional staff. *Journal of Criminal Justice*, 31(2), 155-168. [https://doi.org/10.1016/S0047-2352\(02\)00222-2](https://doi.org/10.1016/S0047-2352(02)00222-2)
- Maddux, J. E. (2018). *Subjective well-being and life satisfaction*. New York: Routledge Taylor & Francis.

- Mahdi, A. F., Zin, M. Z., Nor, M. R., Sakat, A. A. & Naim, A. S. (2012). The relationship between job satisfaction and turnover intention. *American Journal of Applied Sciences*, 9(9), 1518-1526. <https://doi.org/10.3844/ajassp.2012.1518.1526>
- Mamacı, M., Şişlioğlu, M. H. & Altun, S. (2020). Perakende sektörü çalışanlarında örgütsel adalet ve çalışan iyi oluşu arasındaki ilişkide güç mesafesinin düzenleyici rolü. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(9), 20-41.
- Mauno, S., Cuyper, N. D., Tolvanen, A., Kinnunen, U. & Makikangas, A. (2013). Occupational well-being as a mediator between job insecurity and turnover intention: Findings at the individual and work department levels. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(3), 381-393. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.752896>
- Mishra, S. K. & Bhatnagar, D. (2010). Linking emotional dissonance and organizational identification to turnover intention and emotional well-being: A study of medical representatives in India. *Human Resource Management*, 49(3), 401-419. <https://doi.org/10.1002/hrm.20362>
- Nergiz, F. (2015). Öğretmenlerde örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Niehoff, B. P. & Moorman, R. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *The Academy of Management Journal*, 36(3), 527-556. <https://doi.org/10.2307/256591>
- Örücü, E. & Özafşarlıoğlu, S. (2013). Örgütsel adaletin çalışanların işten ayrılma niyetine etkisi: Güney Afrika Cumhuriyetinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 335-358.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/0002716203260078>
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2. b.). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306. <https://doi.org/10.1037/spq0000112>

- Song, H., Gu, Q. & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, 26(1), 3-31.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Summers, T. P. & Hendrix, W. H. (1991). Modelling the role of pay equity perceptions: A field study. *Journal of Occupational Psychology*, 64(2), 145-157. <http://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1991.tb00549.x>
- Sunar, S. (2016). *Örgütsel adaletin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bankacılık sektöründe bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sveinsdottir, H., Biering, P. & Ramel, A. (2005). Occupational stress, job satisfaction and working environment among icelanding nurses: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(7), 875-889. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.002>
- Şişman, M. (2016). *Türk eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim-örgütsel adaletin rolü*. İstanbul: Beta.
- Thomas, P. & Nagalingappa, G. (2012). Consequences of perceived organizational justice: an empirical study of white-collar employees. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 3(2), 54-63.
- Timuçin, A. (2019). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Tingül, S. D. (2018). *Örgütsel adaletin işten ayrılma davranışı üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tunç, Ö. & Çelik, M. (2010). Örgütsel özdeşleşme ve kontrol algılamalarının, çalışanların işten ayrılma niyeti ve iş performansına etkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(3), 163-181.
- Turhanoglu, A. K., Suğur, N., Şavran, T. G. & Çetin, O. B. (2012). *Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Vandenberghe, C., Panaccio, A., Bentein, K., Mignonac, K. & Roussel, P. (2011). Assessing longitudinal change of and dynamic relationships among role stressors, job attitudes, turnover intention, and well-being in neophyte newcomers. *Journal of Organizational Behavior*, 32(4), 652-671. <https://doi.org/10.1002/job.732>
- Varlık, S. (2024). Öznel iyi oluş ile psikolojik sahiplenme: örgütsel güven ve psikolojik dayanıklılığın durumsal aracılık modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 60, 253-280. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1229569>

- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306. <https://doi.org/10.1037/h0024431>
- Yalçın, H., Fırat, R. & Bulut, K. (2022). Eğitim yönetiminde adalet olgusu. *Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal*, 16, 35-50. <https://dx.doi.org/10.17740/eas.edu.2022-V16-03>
- Yapıcı, N. (2008). *İş yerinde sistematik yıldırma (mobbing), algınanan nedenleri ve iş tatmini ile işten ayrılma niyetine etkisi: Antalya ili tarım sektöründe bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşil, M. Ş. (2009). *Osmanlıca-Türkçe özel lûgat*. İstanbul: Ş. Yeşil Kitabevi.
- Yılmaz, V. & Dalbudak, Z. İ. (2018). Aracı değişken etkisinin incelenmesi: Yüksek hızlı tren işletmeciliği üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(2), 517-534. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.2018239946>
- Yücel, İ. & Koçak, D. (2018). İş tatmini ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide tükenmişliğin aracılık etkisi: Sağlık sektöründe bir çalışma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 297-321.

Extended Summary

Justice, which means that everyone is not treated the same in an organization and everyone is given the reward and punishment they deserve (Cevizci, 2010), is an important value for teachers. Teachers' acute sense of justice has many positive effects. For example, as teachers' perception of organizational justice increases, their intention to leave the job decreases (Mamacı et al., 2020; Örucü and Özafşarlıoğlu, 2013). Behaviours such as the school principal's fair distribution of teachers' earnings, polite communication language, respectful behaviour, informing employees about the decisions taken, etc. reduce teachers' intention to leave their job (Kaçar, 2016). It can be said that the unfair behaviour of the school principal and destructive leader behaviour are effective in teachers' intention to leave their job, and are also reflected in the happiness of teachers. Happiness is related to employees' life satisfaction and good living conditions (Gencer, 2019). Subjective well-being (SWB) is about the individual feeling good about themselves and their life being good. The individual's positive/negative evaluations of their own emotions and satisfaction with life are defined as subjective well-being (Diener, 1984). For the individual's subjective well-being to be high, work environment conditions and interpersonal relationships must be good (Diener, et al., 2003). Therefore, school principals have important responsibilities because they are the leading people who improves the school environment. As teachers' subjective well-being and quality of life increase, their intention to leave the job decreases (Bozkurt, 2018; Demir, 2009). When employees perform their duties under low or high stress, it can negatively affect their mental health, and similar psychological problems cause them to leave their jobs (Sveinsdottir et al., 2005). On the other hand, individuals with high subjective

well-being are resourceful and enjoy life. It can be said that teachers who perceive themselves as happy in the institution they work for will have a low intention to leave the job. As can be seen, there is a relationship between the fair/unfair behaviour of the school principal and whether teachers are looking for a new job or they are happy with their professional life (Kılıç, 2022). In this research, it was determined that subjective well-being was a partial mediating variable in the relationship between organizational justice and intention to leave the job. It was determined that school engagement and teaching competence, the sub-dimensions of the subjective well-being scale, which was the mediator variable, did not significantly predict the intention to leave the job. Similarly, it was determined that the distributive justice and interactional justice sub-dimensions of the organizational justice scale did not significantly predict the intention to leave the job. It was determined that the distributive justice and interactional justice sub-dimensions of the organizational justice scale significantly and positively predicted the school engagement sub-dimension of the subjective well-being scale. The concepts of justice, subjective well-being and intention to leave are important in the survival of the organization. Teachers' acute perception of distributive and interactional justice effectively makes them feel happy in their professional lives. The fair distribution of gains (wages, status, rewards, punishments, opportunities, resources, etc.) among teachers and the strong emotional bond between teachers and administrators also affect teachers' attachment to the schools where they work. So, managers have a great responsibility. Their unfair behaviour affects teachers' commitment to the school. According to Lambert (2003), distributive justice theory is a theory that affects employees' commitment to their institutions. In any institution where fair management does not prevail, problems may arise among employees at any time. For this reason, employees may break their co-worker ties to move, and it may damage employees' commitment to their institutions. Administrators' communication skills are also significant in teachers' perception of interactional justice. Male school administrators may have stronger communication with male teachers, and female administrators may have stronger communication with female teachers. However, qualified administrators must interact with all teachers in their schools regardless of gender. According to Heidmets and Liik's (2014) research, the more positive the leadership behaviours of school principals are reflected in their interaction with teachers, the more happiness the teachers have. Therefore, the sexist attitude of administrators may weaken teachers' perception of commitment to their schools. In our research, the fact that teachers have low kinship ties with administrators can be considered as a factor that causes administrators to have an impartial attitude towards the staff and treat them fairly. In addition, in our research, since teachers work in public schools, they receive salaries at a certain standard and do not have to worry about losing their jobs, which may be a factor that increases teachers' sense of loyalty to their schools. According to Collins and Mossholder (2014), employees with high levels of interactional justice have a

stronger impact on their colleagues in terms of their commitment to their jobs. In this study, teachers' professional experience of 11 years or more may be effective in the high level of interactional justice perception of teachers, and it can be said that this professional experience strengthens the bond of workplace friendship.

Based on the research findings, the following recommendations can be made:

1. Administrators provide teachers with status, rewards, punishments, opportunities, resources, etc. They should be transparent in information, distribution and implementation and should not exhibit biased attitudes.
2. Managers should demonstrate a fair management approach to have happy and long-term employees in their institutions. Teachers should not be prompted to develop negative attitudes and perceptions towards administrators.
3. Administrators should cooperate with teachers. Teachers' opinions should be taken into account in school-related decisions and they should be made to feel valued.
4. Teachers' abilities should be taken into account in task distribution. For them to be successful, their commitment to their institutions should be increased by encouraging them.
5. Teachers should be provided with opportunities to improve themselves professionally. Joint activities should be held both inside and outside the school to increase their commitment to their work.
6. To drop teachers' intention to leave their jobs, problems that make teachers unhappy in schools should be identified and necessary precautions should be taken. When necessary, individual meetings should be held with teachers, and more time should be allocated to teachers with problems.
7. Administrators must have sufficient communication skills on how to behave in case of teachers' being late to school or absenteeism, etc. Even school administrators who have problems with teachers should be directed to in-service training.
8. Newly appointed teachers should be given guidance to prevent in-province and out-of-province assignment situations in schools. Administrators should ensure that a positive climate is created in the teachers' room.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %70, ikinci yazar %30 oranında katkı sağlanmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 26.02.2020 tarih ve 2020/40 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Görme Yetersizliği ve Erken Okuryazarlık Becerileri*

Visual Impairment and Early Literacy Skills

Damla Işıtan Kılıç, Çıgıl Aykut

Yazar Bilgileri

Damla Işıtan Kılıç 
Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Özel Eğitim,
damlaisitan@gazi.edu.tr

Çıgıl Aykut 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Özel Eğitim,
cigil@gazi.edu.tr

ÖZ

Çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları gereken erken okuryazarlık becerileri formal okuryazarlık öncesinde ön koşul bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Okul öncesi dönemde doğal olarak gerçekleşen bazı öğrenme fırsatları çocukların erken okuryazarlık becerilerini kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Görme becerilerinde sınırlılık yaşayan çocuklar için ise doğal öğrenme fırsatları yetersiz kalabilmektedir. Bu durum gören akranlarıyla karşılaştırıldıklarında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların erken okuryazarlık becerileriyle bağlantılı alanlarda yeterince gelişim sağlayamamalarına neden olmaktadır. Alanyazında tüm çocukların erken okuryazarlık becerilerinin erken dönemlerden itibaren desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu destek çocukların bireysel ihtiyaçları ve becerileri göz önünde bulundurularak farklılaştırılmalıdır. Görme yetersizliği olan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde görme sınırlılığından etkilenme düzeylerine göre farklı uyarlamalar gerekebilmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada alanyazında yapılan araştırmaların derlenmesiyle erken okuryazarlık, erken okuryazarlık becerileri ve görme yetersizliğinin erken okuryazarlık becerilerine etkisi farklı etmenler açısından ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Görme yetersizliği
Erken okuryazarlık
Okul öncesi dönem

Keywords
Visual impairment
Early literacy
Preschool period

Makale Geçmişi
Geliş: 21.02.2023
Kabul: 28.12.2023

ABSTRACT

Early literacy skills children should acquire in preschool refer to prerequisite knowledge, skills, and attitudes before formal literacy. The natural learning opportunities that arise in the preschool period affect the acquisition of early literacy skills in children. Natural learning opportunities may need to be improved for children with limited vision skills. Compared to their sighted peers, children with visually impairment not to be able to develop sufficiently in areas related to their early literacy skills. The literature suggests that all children's early literacy skills should be supported from early ages. This support should be differentiated according to children's individual needs and skills. Depending on the level of exposure of children with visually impaired to the disability, different adaptations may be required in order to support the early literacy skills of children with disabilities. In the context of this study, the effects of early literacy, early literacy skills, and visual impairment on early literacy skills are explained, and various suggestions are given to support the early literacy skills of children with visual impairment in light of the findings obtained as a result of the researches in the literature.

*Bu araştırma 8-10 Eylül 2023 tarihlerinde düzenlenen ERPA International Congresses on Education'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Işıtan-Kılıç, D. & Aykut, Ç. (2024). Görme yetersizliği ve erken okuryazarlık becerileri. *TEBD*, 22(1), 412-443.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1232040>

Giriş

Okul öncesi dönemde çocukların kazanmaları beklenen erken okuryazarlık (EO) becerileri formal okuryazarlık için gereken ön koşul bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır (Lonigan ve Shanahan, 2009; Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 1998). EO, okul öncesi dönemde yer alan çocukların ilköğretime geçtiklerinde okuryazarlık becerilerini kolay bir şekilde kazanmalarını sağlamaktadır (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016). Formal okul dönemine başlamadan önce çocukların karşılaşacakları akademik zorluklara hazır olmaları gerektiği (Israel, 2007) düşünüldüğünde okul öncesi dönemdeki çocuklara EO becerilerinin kazandırılması önem taşımaktadır.

Birinci sınıfta sağlanan okuma öğretimi çocukların okuma yazmanın ön koşul becerilerine sahip oldukları varsayımına dayanmaktadır (Ergül vd., 2016). Araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde okul öncesi dönemde ve ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin okuma performanslarına müdahale edilmediği durumlarda erken okuryazarlığın kapsadığı birçok beceriye sahip olmadan okula başlamalarıyla çocukların okumada düşük başarı sergiledikleri görülmektedir (Cunningham ve Stanovich, 1997; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015). Düşük okuma başarısı ise öğrencilerin yazılı metinleri etkili bir şekilde anlayamamasına ve analiz edememesine neden olmaktadır. Okuma, çeşitli konu ve disiplinlerde başarı için gerekli temel bir beceri olduğu için bu durum akademik performans üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır (Kırmızı, 2009). Doğumdan beş yaşa kadar geliştiği düşünülen EO becerilerini oluşturan alt bileşenlerin açıklanması düşük okuryazarlık becerisi sergileyen çocukların hazırbulunuşluklarına yönelik bakış açılarının anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Lonigan ve Shanahan, 2009).

Erken Okuryazarlık Becerileri

Bazı araştırmacılar çocukların ilkokuldaki okuma performansının güçlü yordayıcılarının EO becerileri olduğunu ifade etmektedir (Hand, Lonigan ve Puranik, 2022; Purpura, Hume, Sims ve Lonigan, 2011; Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese, 2018). Bu becerilerin sınıflandırılması genel olarak sesbilgisel farkındalık, alfabe ve harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlamadır (Aarnoutse, Van Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Lonigan ve Shanahan, 2009; Rvachew ve Savage, 2006; Scarborough, 1998; Spira, Bracken ve Fischel, 2005; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

EO sınıflandırmasında yer alan sesbilgisel farkındalık (fonolojik farkındalık) konuşulan dilde anlamından bağımsız olarak kelimeleri, heceleri veya ses birimlerini ayırt etme, değiştirme ve bölmeyi içeren dilin işitsel yönünü algılama ve analiz etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Lonigan ve Shanahan, 2009). Sesbilgisel farkındalık ses birimlerine duyarlılığı ifade ederken uyaklı kelimeleri tanıma ve üretme, heceleri sayma, bir kelimenin ilk harfini ya da son harfini çıkarma gibi ses birimlerinde kontrol gerektiren becerileri kapsamaktadır (Yopp ve Yopp, 2000). Sesbilgisel farkındalık eğitiminin harf bilgisi eğitimiyle birleştirilmesi ile sonraki okuryazarlık başarısı üzerinde daha güçlü

etki taşıdığı hipotezini doğrulayan araştırma bulguları bulunmaktadır (Schneider, Roth ve Ennemoser, 2000).

Harf bilgisine sahip olma, okuma becerisinin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Sesbilgisel ipuçları olarak okumaya başlarken harf isimlerini kullanmak sözcüklerde kullanılan diğer harflerin farkına varılmasını sağlamaktadır (Ecalte, Biot-Chevrier ve Magnan, 2008; Treiman ve Rodriguez, 1999). Okul öncesi dönemde harf bilgisi farkındalığının bazı göstergeleri bulunmaktadır. Bunlar kendi ismindeki harfleri tanıma, sık karşılaşılan harfleri adlandırma, çeşitli harflerin seslerini çıkarma şeklinde sıralanabilir (Puranik, Lonigan ve Kim, 2011). Çocuklarda harf bilgisi farkındalığıyla gelişirken harfler ve diğer semboller arasındaki fark ise yazı farkındalığı ile anlaşılmaya başlanır (Kosanovich, Phillips ve Willis, 2020).

Yazı farkındalığı, formal yazı eğitimi öncesinde karalamalardan başlayarak çocukların farklı harf, sayı ve harf benzeri sembolleri anlamlandırma sürecidir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Yazı farkındalığında çocuklar harf bilgisi ve yazı kavramlarından yararlanarak yazı dilinin farkına varırlar (Rohde, 2015). Bu süreçte kitapların biçiminin, görünüşlerinin, içlerindeki yazı düzeninin (yazı yönü, büyük/küçük harf, noktalama işaretleri, satır başı) farkında olunarak bir kitabı uygun şekilde tutma, kullanma gibi yazıya ilişkin materyallere ve içeriğine ilişkin farkındalığın kazanılması gerekmektedir (Justice ve Ezell, 2004; Lesiak, 1997). Araştırmalar daha geniş sözcük dağarcığına sahip olan çocukların, yazılı dilde sözcüklerin ve harflerin işleyişini anlama konusunda daha gelişmiş bir yazı farkındalığına sahip olma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Mezynski, 1983).

Sözcük bilgisi de erken okuryazarlığın temel bileşenlerinden biri olarak görülmektedir (Roskos vd., 2008; Vaughn, Linan-Thompson, Pollard-Durodola, Mathes ve Hagan, 2001). Sözcük bilgisi, sözcükleri tanımayı sağlayarak okumayı hızlandırmaktadır ve okunan metinden çıkarımı kolaylaştırmaktadır (Hirsch, 2003). Sahip olunan sözcük bilgisinin ilerleyen dönemlerde çocukların okuma başarısını yordadığı araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (National Early Literacy Panel, 2008). Okula başlamadan önce çocukların sözcük bilgilerini, ifade edici dil becerilerini ve dinlediğini anlama becerilerini desteklemek bu alanlarda yaşanacak sorunları önleyebilmektedir (Isreal, 2007; Rvachew ve Savage, 2006).

Dinlediğini anlama becerisi, okuduğunu anlama için çocukların sahip olması gereken etkili EO becerilerinden birisidir (Kargın vd., 2015). Dinlediğini anlama becerileri ile çocuklar kendilerine okunan metni ya da anlatılan durumları anlayarak bağlam içinde yorumlayabilmektedir (Lynch vd., 2008). Kargın, Güldenoğlu ve Ergül (2017) dinlediğini anlama becerisinin yordayıcılığını incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada 52 çocuk yer almıştır. Erişilen bulgular okul öncesi dönemde sahip olunan dinlediğini anlama becerisinin ilkökul birinci sınıftaki okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Sıralanan bu beceriler birden fazla gelişim alanıyla yakından ilişkili olmakla birlikte becerilerin tümünün ele alınarak çocuklarda desteklenmesi etkili bir EO sürecini sağlamaktadır (Gengeç, Güldenoğlu ve Kargın, 2022). EO becerileri görsel ve işitsel ayırım yapabilme becerilerini de gerektirmektedir (Talcott vd., 2002). Bu kapsamda görsel algı EO için önem taşımaktadır ve görme yetersizliği (GY) durumunda EO becerilerinin çeşitli açılardan etkilenmesi söz konusu olabilmektedir. İlerleyen bölümlerde GY'nin EO becerilerine etkisi dil ve etkileşim, gözlem ve taklit, ortam, materyal ve öğrenme deneyimleri açısından ele alınmıştır.

Dil ve Etkileşim

Dil, iletişim ve sosyal etkileşim için yapı taşları sağlayan zengin bir işlev ve beceriler ağından oluşmaktadır. Yapısal dil becerileri (konuşmayı ifade etme, dil bilgisi ve kelime dağarcığı kullanımı) akıcı bir konuşmayı mümkün kılabilirken işlevsel dil becerileri (dili belirli bir bağlamda uygun şekilde kullanma) başarılı sosyal iletişim için gereklidir (Tadić, Pring ve Dale, 2010). Bir çocuğun dil kullanımı, deneyimlerindeki bireysel farklılıkları, farklı algısal bilgi biçimlerine duyarlılığı ve dünyayı keşfetmek için benimsenen stratejileri yansıtmaktadır. Bireysel farklılıkların farklı gelişimsel hız ve özellikleri yaratması ise kaçınılmazdır (Webster ve Roe, 1998).

Sosyal ve akademik ilerleme için öneme sahip dil gelişimi GY olan çocuklar için merkezî bir durumda yer almaktadır (Webster ve Roe, 1998). GY olan çocukların bebeklikten itibaren babıldama, konuşma sesleri çıkarma, kelime haznesini arttırma, dil bilgisini öğrenme gibi alanlarda gören çocuklara göre gecikme yaşadıklarını gösteren araştırmalar mevcuttur (James ve Stojanovic, 2007; McConachie, 1990; Tadić vd., 2010). Gören bir çocukla karşılaştırıldığında GY olan çocukların çevrelerindeki nesnelere ve kişileri algılama, onlara işaret etme ve nesnelere eline alma fırsatı çok daha az gerçekleşmektedir. Konuşma öncesi dönemdeki gören bebeklerin ebeveynleri, bebeklerin işaret ettiği nesnelere veya kişileri adlandırarak ortak dikkat kurmaktadır. Böylece adlandırmalarla nesnenin yerine geçen kelimelerin öğrenilmesi sağlanmaktadır. GY durumunda ise ortak dikkat becerilerini de kapsayan sözel dil aracılığıyla nesnelere veya kişilerin sembolik bir temsilini kurma çabası zor olmaktadır (Brambring, 2007; Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth ve Moore, 1998). Uyarıların yetersiz oluşu, jestler ve yüz ifadeleri gibi sözel olmayan dil ile göz temasının ortak dikkatle sağlanamaması bu zorluğu arttırmaktadır (Preisler, 1995; Rogers ve Puchalski, 1984). Etkileşim sırasında ebeveynler çocuğun dikkatinin nerede olduğunu belirlemede göz temasıyla jestleri kullanırlar ve yorum yaparlar. Bu sözsüz iletişim GY durumunda sınırlı kalabilmektedir (Gürel-Selimoğlu, 2017). Görsel bilgiye erişim eksikliğinin dudak ve dil gibi konuşma organlarının kullanımı ve kontrolüne yönelik de sınırlılık yaratabileceği düşünülmektedir (Menard, Dupont, Baum ve Aubin, 2009). Ayrıca bu çocukların bir kısmı konuşma becerilerini geliştirmede zorluk yaşarken, bazıları da tekrarlayıcı ya da taklitçi dil kalıplarını kullanma eğilimindedir (Mosca, Kritzinger ve van der Linde, 2015). Görsel

ipuçlarını fark edemeden kaynaklı sohbet sırasında ironiyi veya mizahı kavramakta ve duygusal ifadeleri anlamlandırmada güçlük çekebilirler (Li, Chen, Chen ve Tang, 2022; Pagliano, Zambone ve Kelley, 2007).

Yetişkin-çocuk etkileşiminin sözlü dilin yazılı formlarla birleştiği gelişimsel olarak destekleyici dil ortamları hem evde hem de okul öncesi dönemki tüm çocuklarda okuryazarlık becerilerini teşvik etmek için önerilmektedir (Day, Mcdonnell ve Heathfield, 2005). Dil becerileri ile okuma ve yazma becerileri aynı anda gelişmektedir ve birbiriyle yakından bağlantılıdır (Battle, 2009). Dil temelli sorunların okul döneminde GY olan çocukların okumada güçlük yaşamalarına neden olabilecekleri olabileceği düşünülmektedir (Gillon ve Young, 2002). Bununla birlikte uygun okuma araçlarının belirlenmesinde gecikmeler yaşanması, bu araçlarla erken dönemlerdeki gerçek yaşam deneyimi eksikliği ve yetişkinler tarafından gerekli desteğin sunulmaması GY olan çocukların dil becerilerinin gecikmesine neden olabilmektedir (Rubia, 2011). Hem evde hem de okuldaki öğrenme ortamlarında benzerlik ve farklılığıyla dünyanın nasıl tanımlandığı ve sınıflandırıldığı konusunda zengin girdiler sağlanması gerekmektedir (Webster ve Roe, 1998). Doğumdan beş yaşına kadar olan dönemde dil yeterlilikleri kavramsal, duyuşsal ve dikkat kapasitelerinin gelişimini kolaylaştırır. Dil gelişimi kendi kendini besleyerek okul öncesi yıllarda ise ivme kazanmaktadır (Dickinson, Griffith, Golinkoff ve Hirsh-Pasek, 2012). Öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuryazarlığın gelişimini kolaylaştırmak için erken dönemlerden itibaren GY olan çocukların dil ve iletişim gelişimini desteklemeleri gerekmektedir (Murphy, Hatton ve Erickson, 2008).

Görme alanı sınırlı olan çocukların okumaya geçişte dille bağlantılı kelime çözümleme problemleri yaşayabilecekleri olasıdır. Ortaya çıkabilecek gecikmelere ve problemlere birtakım destekleyici davranışlar ve etkinliklerle müdahale edilmesi sonucunda GY olan çocukların gören akranlarıyla benzer seviyeye gelmesi sağlanabilmektedir (Gompel, 2005). GY olan çocuklarda erken okuryazarlığı teşvik etmek için dil ve iletişimle ilişkili sesbilgisel farkındalığı içeren diğer okuryazarlık becerilerine hitap eden deneyimlerin desteklenmesi gerekmektedir (Murphy vd., 2008). Kazanılan deneyimler GY olan çocukların hem dil hem EO becerilerini etkileyebilmektedir. Gelişimsel beceriler üzerinde çevrenin etkili olduğunu gösteren araştırmalar sonucunda (Yumuş, 2018) GY'nin erken okuryazarlığa etkisinde gözlem ve taklidin rolünün ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Gözlem ve Taklit

Doğumdan itibaren çocukların dünyası sürekli yeni uyaranlara maruz kaldıkları bir dünyayı kapsamaktadır. Bu uyaranların büyük çoğunluğu görsel bilgileri içermektedir. Öğrenme erken dönemlerde ağırlıklı olarak görsel bilgilerin girdisiyle sağlanmaktadır. Çocuklar dünya hakkında eriştikleri bilgileri görsel deneyimlerin ve diğer insanlarla etkileşimlerinin sonuçlarına dayanarak oluşturmaktadır (Trief ve Shaw, 2009).

Çocuklar yakınlarında bulunan yetişkinleri ve akranlarını gözlemleyerek taklit eder. Bu durum tesadüfi öğrenme ile desteklenerek gelişim sürecini desteklemektedir. Bu bakımdan gözlemin ve taklidin öğrenmede önemli bir işlevi bulunmaktadır (Pyle ve Bigelow, 2015). Öğrenme sürecinde gözlemin ve taklidin işlevi ayrıntılı bir şekilde sosyal öğrenme kuramıyla açıklanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramında yeni davranış kalıpları doğrudan deneyim yoluyla ya da başkalarının davranışlarının gözlemlenmesiyle edinilmektedir. Bu kurama göre davranış, gerçekleştirilmeden önce sembolik olarak öğrenilir. İstenilen davranışın bir modelini birey gözlemler ve yeni davranışı üretmek için tepkilerini nasıl birleştirmesi ve sıralanması gerektiği konusunda bir fikir oluşturur. Görsel ve duyu-motor şemaların koordinasyonu ve bireylerin kendi eylemlerinin diğerlerinden farklılaşması yoluyla da öğrenme oluşur. Daha sonra birey davranışı sergilemede ve öğrenmede taklitle birlikte sistematik deneme yanılma performansı sergiler (Bandura, 1971, 1977).

Gözlem yoluyla öğrenme temel olarak imgesel ve sözel olmak üzere iki temsil sistemine dayanır. Bu temsilde bir ismin belirli bir kişiyle tutarlı bir şekilde ilişkilendirildiğinde ilişkilendirilen isim duyulduğunda o kişinin görüntüsü imgesel olarak meydana gelebilmektedir. Görsel imgeler, sözel becerilerin sınırlı olduğu gelişimin erken dönemlerindeki gözlem yaparak öğrenmede ve sözel kodlamaya uygun olmayan davranış kalıplarında özellikle önemli bir rol oynar (Bandura, 1977). Öğrenme sürecinde temsillerin geliştirilmesinde görsel geri bildirimlerin sağlanması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Carroll ve Bandura, 1982).

Yetişkinlerin okuryazarlığı yaşamın çeşitli alanlarında kullandıklarını görmek, çocuklar için gözlem yaparak öğrenmede olumlu rol model oluşturmaktadır. Bilgi ve keyif almak için gazete, kitap, dergi okunması, alışveriş listesinin hazırlanması, not tutulması, bilgisayar, telefon gibi araçlarda okumanın ve yazmanın kullanılması ebeveynleri günlük yaşamın amaçlarını yerine getirmede okuryazarlığı kullanan güçlü modeller olarak göstermektedir (Cunningham, Zibulsky ve Callahan, 2009). GY durumunda görsel girdiler diğer duyu kanalları aracılığıyla toplanıp yorumlanabilmektedir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2018). İleri derecede GY olan çocuklar yetişkinleri gözlemleyerek model alıp taklit edemediği için ev ortamında tesadüfi yollarla oluşan okuma fırsatlarını kaçırabilmektedir. Gören çocuklar ailelerinin sahip olduğu gazete, kitap gibi yazılı materyallere maruz kalırlar ancak GY durumunda bu durum sınırlı yaşandığı için çocuklar okul öncesi dönemde okuryazarlık farkındalığı geliştirmede zorluk yaşayabilir (Fellenius, 1999). Aynı zamanda bu çocuklar cadde, sokak, mağaza isimleri, çeşitli tabelalar, panolar, uyarı işaretleri gibi bina dışı çevresel yazıların farkına varamadıkları için güvenli bir şekilde çevrelerini keşfetme, yönelme ve hareket etme becerilerinde zorluk yaşayabilirler. Bu durum bağımsızlık duygusunu zayıflatarak özgüven eksikliğine neden olabilir (Riazi, Riazi, Yoosfi ve Bahmeei, 2016; Ruin, Haegele, Giese ve Baumgärtner, 2023).

Ortam, Materyal ve Öğrenme Deneyimleri

Erken deneyimlerden oluşan zengin bilgi birikimi oluşturmak, EO becerilerinin gelişimi için temel sağlamaktadır (Koenig ve Farrenkopf, 1997). Çocukların ortaya çıkan okuma yazma davranışlarıyla gelişen okuryazarlık becerileri aile ve toplum çevresinde bebeklik döneminden itibaren başlamaktadır. Okuryazarlık içeren ebeveyn-çocuk etkileşimleri ise genellikle öğretme işlevi olmadan doğal olarak gerçekleşmektedir (Weinberger, 1996).

Çocukların ev ortamındaki EO deneyimlerinin aile desteğiyle mümkün olduğu görülmektedir (Dote-Kwan ve Hughes, 1994). Bu süreçte ev ortamında her çocuğun erken okuryazarlığa ilişkin deneyimleri sosyokültürel ortam, çocuğun gereksinimleri, ailenin okuryazarlık bilgileri gibi nedenlerden dolayı aynı olmayabilir (Gengeç vd., 2022). GY olan çocukların bu deneyimleri kazanma şekli gören çocuklardan farklılaşabilmektedir (Koenig ve Farrenkopf, 1997). Gören çocuklar bir yetişkinin çok fazla katılımı olmadan sürekli olarak yazı ile karşılaşarak okuryazarlık becerileri gelişimine yönelik deneyimler yaşarken GY olan çocukların müdahale olmadan bu deneyimleri kendiliğinden oluşturması zor olmaktadır (Koenig, 1992). Bu bağlamda öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuryazarlığın gelişimini kolaylaştırmak için erken dönemde GY olan çocukları desteklemesi önem taşımaktadır (Murphy vd., 2008). Craig (1999), ev ortamında GY olan çocukların EO becerilerini gözlemlemeyi ve ailelerle etnografik görüşmeleri içeren bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmeler sonunda dokunsal kitapların paylaşılan okuma deneyimlerinde aile katılımına etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca evde okuryazarlık fırsatlarının oluşturulmasının GY'den ziyade ailenin okuryazarlık hakkındaki yargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ev ortamında erken okuryazarlığın desteklenmesi kadar çocuğun günün büyük bir bölümünü geçirdiği okul ortamında da çeşitli etkileşimlerle desteklenmesi beklenmektedir (Hannon ve Nutbrown, 1997). Ev ve okul ortamında yazılı materyallerin yer aldığı zengin bir çevrenin oluşturulması, bu materyaller ile sık sık etkileşim kurulması, birlikte kitap okuma rutinlerinin sürdürülmesi gerekmektedir (Altınkaynak, 2019). Okul ortamında da çocukların görme derecesine uygun EO becerilerini destekleyici etkinlikler yapılmasının sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama, sözcük bilgisi gibi alanlarda çocukların farkındalıklarını desteklediği görülmektedir (Blachman, Ball, Black ve Tangel, 1994). Çocukların örgün eğitimin ilk yıllarına geçiş için ihtiyaç duyacakları temel beceri ve bilgileri oluşturma fırsatları sağlamada öğretmenler kilit konumda bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde eğitim veren öğretmenlerin çocukların EO becerilerini desteklemek için eğitim ortamında nitelikli deneyimler yaratmaları gerekmektedir (Cunningham vd., 2009).

İleri düzeyde GY olan çocukların formal okuma yazma becerilerinden önce Braille materyalleri, kapalı devre televizyonlar, büyüteçler, büyük puntolu yazılı materyaller gibi deneyim sağlayan yardımcı araçlara erişimleri gören çocuklarla karşılaştırıldığı zaman sınırlı olabilmektedir. Bu sınırlılık

yazılı ya da Braille araçlar ile doğrudan etkileşimde bulunma deneyimini azaltmaktadır (Douglas vd., 2011). Brown, Packer ve Passmore (2013), GY olan çocukların Avustralya'daki olağan gelişim sergileyen çocukların devam ettiği erken eğitim sınıflarındaki ortamını betimlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada yaş ortalaması beş olan 20 GY olan çocuk, 20 öğretmen ve 19 anne yer almıştır. Bulgulara göre çocuklar yeterli fiziksel sınıf ve okul ortamında eğitim görürken birçoğu görmeyi destekleyici araçlara erişim konusunda yeterli desteğin olmadığı sınıflarda bulunmuştur. Görmeyi destekleyici araç ve ekipmanlara ise 14 öğrenciden dördünün erişebildiği görülmüştür. Öğretmenlerin yarısı önerilen kaynakların çoğunun sınıfta GY olan çocuklar için mevcut olduğunu bildirmiş olsa da öğretmenlerin yalnızca dördü tüm kaynakların mevcut olduğunu bildirmiştir.

Az gören çocukların da görme düzeylerine uygun erken okuryazarlığı destekleyici ortam ve materyal deneyimleri yaşamaları önemli olmaktadır. Az gören çocuklara okuryazarlık becerilerini kazandıran öğretmenlerin eğitim hizmetlerinin düzeyini belirleyebilmek amacıyla Corn ve Koenig (2002) tarafından öğretmenler, akademisyenler ve uzmanlardan oluşan 40 katılımcı ile bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada araştırmacılar Delphi yöntemi kullanarak çıkarımsal bir süreç yürütmüşlerdir. Çalışma sonunda GY olan çocukların erken çocukluk döneminde EO eğitimlerinden faydalanamamalarının sonraki okul dönemi okuryazarlık becerileri için risk oluşturabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. Uygun okuryazarlık materyallerine ve deneyimlerine erişim açısından GY olan çocukların daha az deneyime sahip olmasına rağmen EO desteğinin sağlanmasıyla gören akranlarıyla benzer deneyimlerin sağlanabileceği düşünülmektedir (Erickson, Hatton, Roy, Fox ve Renne, 2007).

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi için Öneriler

Alanyazın incelediği zaman GY olan çocukların EO becerileri ile bağlantılı olarak nitel (Berkay ve Coşkun, 2019; Erickson vd., 2007; Stangl, Kim ve Yeh, 2014) ve nicel (Barlow-Brown ve Connelly, 2002; Brennan, Luze ve Peterson, 2009; Brown vd., 2013; Corn ve Koenig, 2002; Emerson, Holbrook ve D'Andrea, 2009; Murphy vd., 2008) çeşitli çalışmalara ulaşılmaktadır. Ulaşılan farklı çalışmaların bulguları ışığında ebeveynlere ve uzmanlara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Erken Braille Becerileri ve Az Görme

İleri düzeyde GY olan ve okuma yazma sürecinde Braille alfabesini kullanacak çocuklar için erken Braille becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağlanmalıdır. Alanyazında EO becerilerini içeren Braille becerileri Braille öncesi beceriler, erken Braille becerileri gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir (Lamb, 1998). Erken Braille becerileri, Braille yazmada ve okumada el, parmak hareketlerini öğrenme, dokunsal ayırt etme, kabartma harfleri tanıma, kullanılacak materyalleri tanıma gibi mekanik becerileri kapsamaktadır (Koenig ve Holbrook, 2000).

Çocukların ellerini ve parmaklarını etkili kullanabilmesi amacıyla yumuşak, sert, pürüzlü, pürüzsüz gibi farklı dokuları tanımayı içeren çalışmalar evde ve okulda yapılabilmektedir. Çocukların farklı dokuları tanımalarına yardımcı olmak için çeşitli dokularla kaplı yüzeylerden oluşan küpler kullanılabilir. Bunun yanı sıra nesnelere aynı, farklı, büyük, küçük, sıralama gibi kavramlar da çalışılabilir (Floyd, 2022). Çocuklar tüm duyularını kullanmayı gerektiren etkinliklere katılmaları için teşvik edilmelidir. Etkinlikler süresinde çocuğun performans gösterebilmesi için yeterli zaman tanınmalıdır.

Okulda ve evde Braille'in okuma aracı olarak farkındalığının oluşturulması için çocukların dokunsal hassasiyet becerilerini geliştirmeleri ve güvenli bir şekilde bu beceriyi kullanmaları için alan oluşturulmalıdır (Hilditch, 2021). Yapılacak etkinliklerin çocukların gelişimsel dönemlerinden dolayı oyun temelli olması daha faydalı bulunmaktadır (Lunga, Esterhuizen ve Koen, 2022). Dokunsal duyarlılığı desteklemek için çocuklarla çeşitli oyunlar oynanabilir. Örneğin içlerinde farklı dokulara sahip nesnelere bulduğu kapalı kutular kullanılarak nesne tahmini oyunu oynanabilir. Çocuklar sırayla kutudan bir nesne seçip dokunarak hangi nesnenin olduğunu tahmin etmeye çalışır. Dokunsal materyallerle gerçekleştirilen sanat etkinlikleri de çocukların yaratıcılıklarını ve duyuşal farkındalıklarını arttırmalarında yardımcı olmaktadır. Örneğin çocuklar hamur veya kil gibi dokunsal malzemelerle çalışarak farklı şekiller oluşturabilirler. Oluşturulan şekiller hakkında sohbet edilebilir.

Berkay ve Coşkun (2019), tipik gelişim gösteren ve Latin alfabesiyle ilk okuma yazma öğrenmekte olan öğrenciler ile GY olan ve Braille alfabesiyle ilk okuma yazma öğrenmekte olan öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerini 15 öğretmen görüşü doğrultusunda karşılaştırmışlardır. Çalışma sonunda ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntemleri ve materyaller açısından her iki grup öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgular farklılaşırken öğrencilerin dikkatini toplama ve öğrencileri güdüleme için kullanılan cümleler ile kullanılan pekiştireçler açısından belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca iki grupta ortak materyaller olarak oyun hamuru, ip, boncuk, makas, yapıştırıcı, mandal kullanılmıştır. Bu bulgu kullanılan materyallerle etkinlik gerçekleştirilmesinin el-göz koordinasyonu gerektirmediğini göstermiştir.

Gören okuyucular için çok sayıda uyarıcı ve renkli resimler içeren kitaplar ve diğer okuma materyalleri bulunmaktadır. Ancak Braille yazı okuyanlar için dokunsal uyarılar dışında okuma motivasyonu yeterince sağlanmamaktadır (Stone, 1988). Evde ve okul öncesi sınıflarında Braille tableti ve kalemini kullanmayı teşvik eden etkinliklere yer verilmelidir (Johnston, McDonnell ve Hawken, 2008). Örneğin çocuklar kalın olmayan köpük levha, yumuşak kil veya hamur gibi yumuşak bir malzemeye Braille tableti veya kalem kullanarak kendi isimlerinin baş harfini yazmaya teşvik edilebilir. Basit bir eşleştirme oyununda ise Braille harfleri içeren kartlar kullanılabilir. Çocuklar harfleri bulup Braille tableti veya kalemi kullanarak kartlardaki harfleri yazabilir. Çocuklar oluşturdukları

dokunsal harfleri birlikte inceleyebilir ve deneyimlerini paylaşabilir. Yalnızca harf oluşturma oyunları değil, altı noktayı kullanarak şekil oluşturma etkinlikleri de yapılabilir. Braille alfabesindeki noktaları kullanarak dokunsal şekiller ve desenler oluşturmak çocukların dokunsal algılarını geliştirebilir ve temel geometrik kavramları öğrenmelerine yardımcı olabilir. Kullanılan Braille kitapları çok duyulu olarak sunulabilir. Çocukların kolay bir şekilde çok duyulu dokunsal kitaplara erişimi sağlanmalıdır. Kitapları amacına uygun olarak nasıl kullanacaklarına dair rehber olunmalıdır. Okuma yazma araçlarının çocuğun boyuna uygun yükseklikte yer aldığı ortamların oluşturulması okuma yazmaya katılımda motivasyon yaratması açısından dikkate alınmalıdır. Böylece çocuk bağımsız olarak istediği araca ulaşabilir. Bu tür uyarlamaları ve araçları kullanmak GY olan çocukların anlatılan hikâyeler, kişisel deneyimler ve diğer okuryazarlık faaliyetleri hakkında tartışma, yorum yapma ve yansıtma fırsatlarını artırabilir (Day vd., 2005).

Az gören çocuklara da özellikle temel akademik becerilerin olduğu erken okul döneminde, okuma yazmaya ilişkin beceri sergileme fırsatı tanınmalıdır. Erken dönemde sağlanan fırsatlar, çocukların düşük okuma hızı gibi düşük görme hızına bağlı okuryazarlık becerileriyle ortaya çıkabilecek hayal kırıklığı ve azalan öz güveni engelleyebilecektir (Corn ve Koenig, 2002). Okunan kitapların bağlamına uygun sembolik somut nesne ipuçlarının kullanılması anlatılan olaylara ilginin çekilmesini sağlayabilir. Az gören çocuklar için okuma materyalinin büyük puntolu, kontrastı yüksek resimli olmasına dikkat edilmelidir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017). Gerekliyse kitap okuma sırasında gözlük, teleskopik gözlük, büyüteç gibi yardımcı araçlar kullanılmalı, aydınlatma gibi çevresel düzenlemeler sağlanmalıdır. Az gören çocuklara da uyarlamalarla birlikte dokunarak keşfetme fırsatı verilmelidir (Koenig ve Farrenkopf, 1997). Evde okuryazarlık uygulamalarının çocukların okuryazarlık gelişimi üzerinde etkisi göz önüne alındığında bu uygulamalardaki ortam farklılıklarının kökenlerini anlamak önemli bulunmaktadır (DeBaryshe, Binder ve Buell, 2000).

Erken Okuryazarlık Ev Ortamı

Çocukların hem dil hem de okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayan zengin uyaran ortamına maruz bırakılmasının gerekliliği erken çocukluk alanyazınında gittikçe daha fazla kabul görmektedir (Burgess, Hecht ve Lonigan, 1998; Weigel, Martin ve Bennett, 2010). Bebeklikten itibaren gelişmeye başlayan EO becerilerini etkileyen unsurlardan birinin ev ortamı olduğu kabul edilmektedir (Cassel, 2011). Ebeveynlerin evlerinde yarattıkları okuma yazma ortamlarının çocukların temel okuma ve dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı düşünülmektedir (Evans, Shaw ve Bell, 2000; Puranik, Phillips, Lonigan ve Gibson, 2018; Sénéchal ve LeFevre, 2002; Zucker ve Grant, 2007).

Farklı tanımları olmakla birlikte (Leseman ve de Jong, 1998) erken okuryazarlık ev ortamı (EOEO), çocuğa okuma ve yazmanın belirli ön koşullarının ve dilsel yeterliliklerin aile tarafından sağlandığı çevre olarak nitelendirilmektedir (Niklas ve Schneider, 2013). Bu çevre okuma yazma

materyalleri, okuryazarlığa yönelik fırsatlar, kitaplık kullanımı, ebeveynlerin okuryazarlık davranışları ve alışkanlıkları, çocukların ilgisini çeken etkinlikler, sosyoekonomik düzey, ev ortamının yapısı gibi oldukça geniş durumları kapsamaktadır (Frijters, Barron ve Brunello, 2000; Karlıdağ ve Koyuncu-Şahin, 2020; Phillips ve Lonigan, 2009). Ebeveynlerin çocuklarıyla olan etkileşimleri EOEO'yu şekillendirerek olumlu etkide bulunur (Liebeskind, Piotrowski, Lapierre ve Linebarger, 2014). Birlikte televizyon izleme, etkileşimli kitap okuma, yemek sırasında sohbet etme gibi etkileşimler ebeveyn çocuk etkileşiminin yüksek olduğu ev ortamları oluşturarak doğal öğrenme süreçlerini desteklemektedir (Bracken ve Fischel; 2008; Christian, Morrison ve Bryant, 1998).

Alanyazında EOEO, okumayı destekleyen çeşitli faktörler ile ele alınmaktadır. Bu faktörler ebeveynler ve çocuklar arasında paylaşılan okuma deneyimlerini, okuryazarlık hakkındaki ebeveyn inançlarını/tutumlarını, ebeveynlerin kendi okuryazarlık deneyimlerini, sosyoekonomik düzeyi ve eğitim düzeyini içeren farklı aile bağlamlarından oluşmaktadır (Bennett, Weigel ve Martin, 2002; Carroll, Holliman, Weir ve Baroody, 2019; Foy ve Mann, 2003; Hofslundsengen, Gustafsson ve Hagtvat, 2019; Snow, Barnes, Chandler, Goodman ve Hemphill, 1991; Weigel vd., 2010). EOEO'yu etkileyen faktörleri incelemek risk altında olan ve eşit olanaklardan yoksun çocuklar için ebeveyn katkısını değerlendirme fırsatı sunar. Araştırmalar çocukların içinde buldukları çevrenin erken dönemlerde dil becerileri üzerinde genetik etkilerden bile daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Hayiou-Thomas, Dale ve Plomin, 2012; Kave, Shalmon ve Knafo, 2013; Petrill, Deater-Deckard, Schatschneider ve Davis, 2005). Ebeveynler farkında olmadan ya da farkında olarak ifade edici dil becerilerini (iletişim kurma, olay anlatma, yazma becerileri sergileme) sergilemelerine öncelik vererek çocuklarının sözel dil becerilerinin zenginleşmesine olumlu etkide bulunurlar (Phillips ve Lonigan, 2009). Özellikle birlikte kitap okuma gibi yazıyla etkileşim içeren deneyimler, çocukların alıcı dilini geliştirmesi bakımından EO ilişkilendirilmektedir (Sénéchal ve LeFevre, 2002).

Ev ortamındaki çeşitli faktörlerin az gören çocukların okuma başarısındaki etkisini belirlemeyi amaçlayan Leffert ve Jackson (1998), çocuklar ve ebeveynleriyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda araştırmacılar ev ortamı ve okuma başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmakla beraber okuma başarısı ile ilişkili tek değişkenin evde kitap olmaması durumunu gözlemlemişlerdir. Brennan vd. (2009), ebeveynlerin bir ve sekiz yaşları arasında GY olan çocuklarına sağladıkları EO deneyimlerini ve etkinlikleri kolaylaştırmak için aldıkları profesyonel desteğe ilişkin görüşlerine ilişkin bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada 20 ebeveynin görüşleri ölçekle toplanmıştır. Ebeveynlerin ve çocukların en sık okuma, şarkı söyleme ve yazma veya karalama etkinlikleri yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Profesyonel desteğin ebeveynlerin okuryazarlık etkinlikleri sağlama üzerindeki etkisinin tüm okuryazarlık etkinlikleri için önem taşıdığı görülmüştür.

Aileler çocuklarıyla yapabilecekleri günlük yaşamı kolaylaştıran ve etkileşim içeren rutin deneyimleri sürdürmeli ve diğer ailelerle paylaşmalıdır. Bir etkileşim biçimi olarak ebeveynler çocuklarını gerçek okuryazarlık görevleri gerektiren etkinliklere kolayca katabilirler. Birlikte oluşturacakları tebrik, doğum günü kartı hazırlayıp postalamak, alışveriş ürünlerini marka adına göre seçmek, alışveriş listesi ve kitap okuma listesi hazırlamak gibi günlük yaşamdaki fırsatlar kullanılabilir. Çocuğun dikkatini verdiği durum hakkında yorum yapmak veya çocuğun gördüğü, duyduğu veya yaptığı şey hakkında paralel konuşmalar gerçekleştirilebilir. Önemli sözcükleri vurgulamak için çocuğun kendi ifadeleri tekrarlanabilir ya da yeniden biçimlendirilerek ve genişletilerek söylenebilir (Chen ve Dote-Kwan, 2018). Ebeveyn ve çocuğun birlikte kitap okuma etkinliği ev ortamında kolaylıkla uygulanabilecek etkileşimsel süreçleri içermektedir. Alanyazında yapılan gözlemler etkileşimli kitap okuma becerileri olarak da geçen bu sürecin yetişkinler aracılığıyla çocuğun gelişimi desteklediğini göstermektedir (Çelik, Sühendan ve Bıçakçı, 2020).

Etkileşimli Kitap Okuma

EO becerilerinin doğumdan hemen sonra gelişmeye başlamasıyla birlikte kitaplar aracılığıyla sağlanan erken okuma deneyimleri ebeveyn ve çocuğu arasındaki etkileşim için bir ortam yaratır. Birlikte okuma deneyimleri, ebeveynlerin ve çocukların duygusal bağ kurmalarını, çevrelerindeki nesnelere ve ilişkiler hakkında ilişki kurmalarını, yaratıcılığı, kelime dağarcığını genişletmelerini ve sohbeti başlatmalarını sağlar (Stangl vd., 2014). Etkileşimli kitap okuma bir yetişkin ve çocuğun aktif bir şekilde birlikte kitap okuma süreçlerini ifade etmektedir. Bu süreçte çocuğa okunan metinle ilgili sorular sorma, bilinmeyen sözcükleri açıklama, özetleme yapma ve gelen tepkileri genişletme gibi çeşitli stratejiler uygulanır (Pullen ve Justice, 2003; Whitehurst ve Lonigan, 1998; Whitehurst vd., 1994). Kitap okuma sırasında rollerdeki değişim merkezde yer alır. Geleneksel paylaşımlı okuma sırasında yetişkin okur ve çocuk dinler ancak etkileşimli kitap okumada çocuk anlatıcı olmayı öğrenir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Ebeveynlerin özellikle tekrarlı kitap okumalar yapması çocukların kitaplara daha aşina olmalarını sağlamakta ve okuma sürecinde güven ve yeterlilik duygularını arttırmaktadır (Fielding-Barnsley ve Purdey, 2002). Çakmak ve Yılmaz'ın (2009) yaptığı bir araştırmaya göre ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik olarak birlikte kitap okuma, kitap satın alma, masal anlatma gibi etkileşimlerde bulunmalarının okumaya karşı güdüleyici durumlar yaratarak yazılı materyallere karşı ilgi uyandırdığı görülmüştür. Öncü (2016) ise araştırmasında okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla etkileşimli kitap okuma ile sosyal durumlara yaklaşımların etkisini incelemiştir. Nitelikli kitap okuma deneyimi yaşayan çocuklar okunan öykülerdeki ana fikirden ve karakterlerin sosyal özelliklerinden yola çıkarak arkadaşlık, yardımlaşma ve paylaşma gibi beceriler hakkında

başarılı tepkilerde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kitaplar etrafında çocuklarla olan etkileşimi ve tutumu, çocukların okumaya olan ilgilerini ve tutumlarını etkilemektedir (Dennis ve Horn, 2011).

Paylaşılan okuma deneyimlerinin sıklığı çocuk için önemli olmakla birlikte bu deneyimlerin nitelikli olmasının daha önemli olabileceği düşünülmektedir (Marjanovič-Umek, Hacin ve Fekonja, 2019). Ebeveynlerin çocuklarını kitap okuma etkinliklerinde sürece katmaları gerekmektedir. Çocuklar aktif olarak okuma etkinliğine katılmadıklarında kitapta geçen olayları anlamada ve tekrar anlatmada ebeveyne bağımlı kalabilmektedir. Bu durum kitaplardan ilginin kopmasına, ebeveyn-çocuk etkileşiminin verimli şekilde yaşanmamasına ve sıkıcı rutinler oluşmasına neden olabilir (Bus, 2003). Bu nedenle ebeveyn ile çocuk arasındaki okumaya ilişkin etkileşimlerin niteliğinin çocukların okuma ilgisi üzerinde güçlü bir uyarıcı etkiye sahip olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Yeo, Ong ve Ng, 2014).

GY olan çocuklarla ebeveynlerinin etkileşimli kitap okuma deneyimi yaşaması önem taşımaktadır. Koenig ve Farrenkopf (1997), GY olan çocukların okumalarının anlamlı gerçekleşmesi için ihtiyaç duydukları temel deneyimleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmalarında 254 öykü doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bulgular, ailesi ve arkadaşlarıyla rutin etkinlikler yapmanın günlük deneyimler kazanmada önemini ortaya koymuştur. Işıtan-Kılıç (2023) tarafından yapılan bir çalışmada okul öncesi dönemdeki çoklu yetersizlikten etkilenmiş az gören bir çocukla annesine sunulan etkileşimli kitap okuma becerileri koçluk uygulamasının EO ev ortamına etkisini incelenmiştir. Çalışmaya dört buçuk yaşında birden fazla yetersizliği olan bir çocuk ve annesi katılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde Ev Erken Okuryazarlık Ortamı Ölçeği (EVOK), Etkileşimli Kitap Okuma (EKO) Davranışları Kontrol Listesi kullanılmıştır. Bulgular EVOK ve EKO öntest-sontest puanlarında farklılaşma olduğunu göstermiştir. Araştırmada sağlanan koçluk desteğiyle çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuğun ve annesinin birlikte kitap okuma davranışları etkileşimli hale gelmiştir.

Stangl vd. (2014), bir çalışmada ebeveynlerin ilgisi, motivasyonu ve çocuklarının EO becerilerini geliştirmede dokunsal grafikler ve resimli kitapların oluşturulmasını etkileyen faktörlere odaklanmışlardır. Öğretmenler, ebeveynler ve çocukların dahil edildiği çalışmada gözlem, görüşme ve anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. GY olan çocukların EO becerilerinin desteklenmesi için uzmanların ve ebeveynlerin karşılaştığı çeşitli sorunlar olduğu ve okuma etkinliği için gerçek nesnelere temel alınarak ölçeklendirilen plastikten elde edilen tabakalardan oluşan dokunsal grafikler olmak üzere EO materyallerinin geliştirilmesi gerektiği görüşlerine ulaşılmıştır. Ayrıca okuyucuyu ve dinleyiciyi ses taklidi yapmaya veya duygu durumlarını tonlayıcı ifadeler çıkarmaya teşvik eden kitapların seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Brennan vd. (2009), 20 ailenin bir ila sekiz yaş arası GY olan çocuklarına sağladıkları okuryazarlık deneyimlerini araştırmıştır. Araştırmada ailelere anket uygulanmıştır. Ankete katılanların çoğu (%85'i) çocuklarıyla birlikte kitap okuduğunu ifade etmiştir.

Şarkı söylemek ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte en sık yaptıkları etkinlik iken yazma ve karalama ikinci sırada yer almıştır.

Araştırmacılar bir çocuğun erken yaşam deneyimlerini genişletmek için ebeveynler ve öğretmenlerin yalnızca niceliğe odaklanmak yerine deneyimlerin niteliğini ve derinliğine odaklanması gerektiğini ifade etmiştir. Etkileşimli kitap okuma paylaşımında hem basılı hem de Braille olarak hazırlanmış kitaplara yer verilebilir. Çocukların görme düzeyine uygun kitap tercihi yapılarak birlikte kitap okuma rutini oluşturulmalıdır. Okunacak kitaplarda görsel deneyimlere veya resimlere bağlı olmayan konular seçilebilir. Çocuklar okunan öyküleri dinlemeye, yeniden anlatmaya ve canlandırmaya teşvik edilebilir (Willings, 2017). Az gören çocuklar için kitap yazılarının puntosu, resimler, kullanılan renklerin uygunluğuna dikkat edilmelidir. Braille yazı okuyacak çocuklar içinse Braille yazılı kitapların yanı sıra okunan öyküye uygun gerçek nesnelere ve oyuncaklar kullanılabilir. Çocuklara temasta buldukları nesnelere ne olduğunu söyletmesi kelime dağarcıklarını destekleyecektir. Destekleyici materyal kullanarak gerçekleştirilen hikâye kitabı okuma etkinliğinde çocukların dokunduğu nesnelere tutarlı bir şekilde etiketledikleri görülmektedir (Douglas vd., 2011; Erickson vd., 2007).

Etkileşimli kitap okuma sürecinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır (Flynn, 2011; Trivette ve Dunst, 2007; Vally, 2012; Whitehurst vd., 1988). Birlikte kitap okuma rutini için çocuklar ebeveynleriyle birlikte kitap sepeti ya da kitap rafı oluşturabilir. Böylece çocuklar okuma öncesinde okumaya karşı daha kolay güdülenebilir (Öncü, 2016). Seçilen kitapları ebeveyn çocuğuna okumadan önce incelemeli ve çocuğunun gelişim düzeyine hitap ettiğinden emin olmalıdır. Etkileşimli kitap okuma süreci kitabın kapağı incelenerek başlamalıdır. Kapak üzerindeki resim betimlenirken üzerinde ne yazdığı okunmalıdır. Kitap okuma sırasında konuyla bağlantılı sorular sorulmalı, bilinmeyen sözcükler açıklanmalıdır. Ebeveyn metni uygun ses tonu vurgulamalarıyla okunmalıdır (Akoğlu, 2016). Olaylar üzerinden tahmin etme, yorum yapma, değiştirme gibi etkileşim yaratacak durumlar oluşturulmalıdır. Kitap sonunda öyküye dair sorular sorulabilir, özetleme yapılabilir. Erken Braille becerileri, ev ortamındaki düzenlemeler ve etkileşimli kitap okuma gibi süreçlerde yetişkin çocuğu yönlendirici bir rol oynamaktadır. Bu rolde ebeveynlerin çocukla etkileşimde bulunan diğer yetişkinlerle yani öğretmenlerle iş birliği içinde bulunması tüm katılımcılar açısından süreci kolaylaştırabilir.

Ebeveyn Öğretmen İş Birliği

Okul öncesi dönemde çocukların ilkokula hazırlanması için etkinlikler yoluyla EO becerilerini destekleyecek fırsatlar sunulması bu becerilerin en yüksek seviyelere çıkmasını sağlamaktadır. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların ev ortamlarında da desteklenmesi bu becerileri daha da geliştirmektedir (Çabuk, Tuğba ve Nergiz, 2021). Bu desteğin sağlanabilmesi için

ebeveynlerden çocukları hakkında bilgi almak öğretmenlerin etkinlikler planlamasına ve uygun hedefler belirlemesine yardımcı olabilir. Bu şekilde ebeveyn-öğretmen iletişimi çocukların eğitimi ve gelişimi konusunda aynı doğrultuda olmalarını sağlayabilir (LaRocque, Kleiman ve Darling, 2011). Harmandar ve Arıkan (2020), ailelerin çocuklarının EO becerilerine yönelik dili destekleme konusundaki tercihlerini betimlemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada ailelerin çocuklarıyla konuşurken en çok bilgi istediği konuların eğitici ve ilgi çekici olma olduğu ve yazılı materyalleri bilgilendirme aracı olarak tercih ettikleri görülmüştür (Harmandar ve Arıkan, 2020).

Öğretmenlerin iletişim becerisi ile aileyle kurulan iletişim, beklentiler, aileyle iş birliği, ailenin sürece katılımı ve öğretmen-çocuk ilişkisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Atış-Akyol, Ata-Doğan ve Durmuşoğlu, 2021). GY olan çocukların ebeveynleri ile anaokulu öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri ve farklı uzmanlarından oluşan iş birliği (Işıtan ve Dayı, 2021), çocukların okuryazarlık becerilerinin daha güçlü bir şekilde desteklenmesini sağlamaktadır (Rubia, 2011).

Ebeveynlerin çocuklarının ilk öğretmenleri olduğu göz önüne alındığında formal eğitimden önce çocuklarının EO becerilerini geliştirmede ebeveynlere öğretmenler ve uzmanlar tarafından rehber olunması gerekmektedir (Reese, Sparks ve Leyva, 2010). Murphy vd. (2008), öğretmenlerin GY olan çocuklarda erken okuryazarlığı ve iletişimi teşvik etmek için kullandıkları stratejileri araştıran bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma 29 sorudan oluşan online anket aracılığıyla 192 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin %50 ila %60'ı çoğunlukla iletişimi ve dil gelişimini kolaylaştırmak için doğrudan stratejiler kullandığını ve aileleri de bu konuda teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonunda öğretmenlere göre okuryazarlığın desteklenmesinde aile katılımının ve aile ile iş birliğinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ebeveynlerin okuryazarlık hakkındaki tutumlarını bilmek, ebeveynlerin çocuklarıyla meşgul oldukları çeşitli etkinlikleri anlamak için önemli bir anahtar olabilir (Lynch, Anderson, Anderson ve Shapiro, 2006). Bu nedenle eğitimcilerin ebeveynlerle açık iletişimde bulunarak çocukları hakkında fikir alışverişi yaparak düşüncelerini paylaşmaları gerekmektedir (Kaçan, Kimzan, Yıldız ve Çağdaş, 2019). Ebeveyn ve çocuğun erken okuryazarlığı destekleyen çalışmalardan fayda sağlayarak becerilerde kalıcılık kazanmaları için sürecin planlanmasında ailelerin katılımcı olmaları beklenmektedir (Harmandar ve Arıkan, 2020). Çocuklarının okuryazarlık öğrenimini desteklemelerine yardımcı olacak kaynaklar sağlamak ve okul dışında oynadıkları önemli rolü vurgulamak ebeveynlere motivasyon sağlayabilir (Brennan vd., 2009). Öğretmenler okula gelip katılım sağlamada zorluk yaşayan ebeveynler için ev temelli etkinlikler planlayarak aileleri sürece dâhil edebilir (Kaçan vd., 2019).

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin çocukların potansiyellerini arttırmada benzer sorumluluk ve endişelere sahip olabilecekleri düşünüldüğünde (Wolfendale, 2017) okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmada önemli bir rol

oynamaktadır. Öğretmenle sağlanan olumlu iletişim ve iş birliği doğrultusunda çocuklarının eğitiminde bir partner olan ebeveynlerle çocukların gelişimini destekleyecek atölye çalışmaları, eğitimler, toplantılar gerçekleştirilebilir (Binbir ve Ertürk, 2020). Sesbilgisel farkındalığı, sözel dil gelişimini ve yazı farkındalığını teşvik eden etkinlikler evde ve okulda okul öncesi etkinliklere kolayca dahil edilebilir. Etkileşimli kitap okumada ebeveynler bilgilendirilebilir ve evde rutin okumalar yapmaları için teşvik edilebilir (Pullen ve Justice, 2003). EO becerilerinin öğretiminde bu tür etkinlikleri içeren çalışmalar okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynlerin birlikte yer alacağı şekilde düzenlenebilir (Çabuk vd., 2021).

Sonuç

Bir çocuk okula başlamadan önce doğumdan itibaren okuryazarlığa giden yolda dilin seslerini algılamaya başlar. Erken çocukluk yılları boyunca bu yolculuk anlatılan hikâyeler, söylenen tekerlemeler ve şarkılarla zenginleşir. Sözel dil gelişimindeki bu birikimle birlikte çevredeki kitapların varlığı, maruz kalınan etiketler, işaretler ve yazının kullanıldığı her türlü nesne aracılığıyla yazılı dil dünyasına giriş yapılır (Cunningham vd., 2009). Erken çocukluk döneminde çocuklarda fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişim gerçekleşmektedir ve bu dönem EO gelişimi için önemli bir dönemdir (Israel, 2007).

Erken dönemlerden itibaren EO becerileri anlamlı etkinlikler, deneyimler ve fırsatlar yoluyla kazanılır. Gelişmekte olan okuryazarlık becerilerinin kazanılmasını teşvik etmek için nitelikli etkinlikler, deneyimler ve fırsatlar yaratmak özel gereksinimli çocuklar dahil tüm çocuklar için önem taşımaktadır (Johnston vd., 2008). Bu çalışmada EO becerileri ve GY'nin EO becerilerine etkisi çeşitli faktörlerle açıklanarak ebeveynlere ve eğitimcilere çeşitli önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Birçok alt beceriyi kapsayan EO becerileri okul öncesi dönemde en etkili ve nitelikli bir şekilde çocuklara kazandırılabilir. Ulaşılan çalışmalarla birlikte görülmektedir ki erken dönemlerden itibaren GY'den etkilenmiş çocukların EO becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

İnsanların merak duygusu dokunma duyularının ötesinde çevrelerindeki görsel uyaranlara yönelik ortaya çıkmaktadır (Zihl ve Dutton, 2016). GY olan çocukların çevrelerinde hareket etmeleri ve meraklarının sonucunda görsel keşifte bulunmaları kısıtlı olduğu için çocukların doğal olarak yeni ve farklı deneyimler kazanma şansları daha az olmaktadır. Bu nedenle yetişkinlerin yani çocukla en sık etkileşimde bulunan ebeveynlerin ve öğretmenlerin rutin etkinlikler ve deneyimlerle çocukların EO becerilerini desteklemesi gerekmektedir (Koenig ve Farrenkopf, 1997). GY olan çocuklar gelişmekte olan okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için sistematik müdahale uygulamalarına ihtiyaç duymaktadırlar (Chen ve Dote-Kwan, 2018). Bu açıdan yetişkinlerin GY olan çocukları EO deneyimlerine doğrudan maruz bırakmada önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Koenig ve Farrenkopf, 1997). GY olan çocukların EO becerilerinin maksimum düzeyde öğrenme fırsatlarıyla desteklenmesi

için çocuğun ailesi ve etkileşimde bulunduğu uzmanların iş birliği yapması gerektiği görülmektedir (Day vd., 2005).

Uzmanlardan destek alınamaması ebeveynlerin çocuklarını okuryazarlık becerileri öncesindeki etkinliklere teşvik etmemeleriyle sonuçlanabilir (Brennan vd., 2009). Bu durum ebeveynlerin EO becerilerine karşı olumsuz ve destekleyici olmayan tutumları ile açıklanabilmektedir. Ebeveynlerin EO becerileri hakkında sahip oldukları bilgiler tutumlarını ve davranışlarını şekillendirerek çocuklarının okuryazarlığa karşı ilgilerini etkilemektedir. Bu nedenle EO dair eksik ve yanlış bilgiler olumsuz tutumlara neden olabilmektedir (Altınkaynak, 2019). EO becerilerinin desteklenmesini içeren etkinliklerin ve oyunların yer aldığı aile ve öğretmen eğitimleri bu anlamda dikkate değer olmaktadır. İleri düzeyde GY olan ve az gören çocukların EO becerilerini destekleyecek eğitim programlarının ebeveyn-öğretmen iş birliği öncelikli hâle getirilerek geliştirilmesi önemli bulunmaktadır. Bu programlarla birlikte ebeveynlerin ve öğretmenlerin kendilerini izlemelerini sağlayacak uygulaması ve takibi kolay araçlar geliştirilebilir. Böylece hem GY olan çocuklar hem de yetişkinler bu uygulamalarda etkili ve verimli bir süreç içerisinde yer almış olurlar.

Çocukların görme derecelerine uygun etkinlik ve materyal uyarlamalarının yapılması EO çalışmalarını kolaylaştıracaktır. Birinci sınıf eğitimine başlamadan önce çocukların teknolojik olan ve olmayan çeşitli araçlara erişimleriyle kazanılması beklenen ön koşul becerilerin olumlu bir süreçte edinilmesi sağlanacaktır. Burada yardımcı teknolojik ve alternatif iletişim araçların desteği de önemli olmaktadır. Çocukların okuma yazmayla birlikte sıklıkla kullanmaları gereken Braille tablet, daktilo, el büyüteçleri, ekran büyütme programları, sesli kitaplar gibi araçlarla hem basılı hem dijital bilgiye erişmeleri, araçlara aşinalıklarını sağlarken okuryazarlığa dair becerilerin özellikle harf bilgisi ve yazı farkındalığı açısından fırsat sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların yetersizlik düzeylerine göre tepki vermelerini kolaylaştırıcı yöntemler ile EO becerileri aracılığıyla iletişim becerileri de desteklenmiş olur.

Öğrenme sağlayan fırsatlar ve destekleyici ortamlar tüm çocuklar için oluşturulmalıdır. Bütünleştirilmiş eğitim uygulamalarının bakış açısıyla özel gereksinimli bireylerin yeterlilikleri kapsamında hayata katılımın merkezinde yer alması ve bu bireylerin akranlarının sahip olduğu becerilerden yoksun kalmaması amaçlanmaktadır (Tanrıverdi ve Dolunay-Sarıca, 2021). Kapsayıcılık bütünsel uygulamalar olarak görülmektedir ve tüm çocuklara eşit eğitim ve hayata katılım hakkını sağlamayı içermektedir (Taneri, Altunoğlu, Avcı ve Aşiret, 2020). Bu anlayıştan yola çıkarak gerekli destek ve kaynaklara sahip tüm ailelerin çocuklarının EO becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği unutulmamalıdır (Anthony, 2017).

GY olan çocukların EO becerilerinin desteklenmesi konusunda ilgili alanyazında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Destekle birlikte GY olan çocukların EO becerilerinin

değerlendirilmesine yönelik çalışmaların da yapılması gerekmektedir. Görme özellikleri farklılaşan çocukların EO becerilerinin değerlendirilerek materyal ve ortam uyarlamalarının sağlanması önemli bulunmaktadır.

Kaynaklar

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J. & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275. <https://doi.org/10.1080/08993400500101054>
- Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP): Kuramsal temelleri. C. Ergül (Ed.), *Etkileşimli kitap okuma programı (EKOP) içinde* (s. 1-24). Ankara: Eğiten Kitap.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49. <https://dergipark.org.tr/pub/debder/issue/43652/526196> sayfasından erişilmiştir.
- Anthony, T. L. (2017). Partnering with parents and families to facilitate the learning of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(6), 611-615. <https://doi.org/10.1177/0145482X1711100613>
- Atış-Akyol, N., Ata-Doğan, S. & Durmuşoğlu, M. C. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: Aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-900473>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barlow-Brown, F. & Connelly, V. (2002). The role of letter knowledge and phonological awareness in young braille readers. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 259-270. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00174>
- Battle, D. E. (2009). Multiculturalism, language, and emergent literacy. P. M. Rhyner (Ed.), *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood* içinde (s. 205). New York: Guilford Press.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7)
- Berkay, Ü. & Coşkun, İ. (2019). Tipik gelişim gösteren öğrenciler ile görme engelli öğrencilerin yazmaya hazırlık süreçlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 276-285. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/905325> sayfasından erişilmiştir.

- Binbir, S. G. & Ertürk, H. (2020). Aile-öğretmen iletişimi ve iş birliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 134-153. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1173625> sayfasından erişilmiştir.
- Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R. S. & Tangel, D. M. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing*, 6(1), 1-18. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01027275.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. <https://doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Brambling, M. (2007). Divergent development of verbal skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(12), 749-762. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710101205>
- Brennan, S. A., Luze, G. J. & Peterson, C. (2009). Parents' perceptions of professional support for the emergent literacy of young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 694-704. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910301012>
- Brown, C. M., Packer, T. L. & Passmore, A. (2013). Adequacy of the regular early education classroom environment for students with visual impairment. *The Journal of Special Education*, 46(4), 223-232. <https://doi.org/10.1177/0022466910397374>
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 117-141. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2450>
- Bus, A. G. (2003). Social-emotional requisites for learning to read. A. Van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: Parents and teachers* içinde (s. 3-12). New York: Routledge.
- Çabuk, B., Tuğba, B. & Nergiz, T. (2021). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okuma yazma öğrenimine yansımalarına ilişkin ebeveyn algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 233-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/60215/649137> sayfasından erişilmiştir.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe üniversitesi beytepe anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/814285> sayfasından erişilmiştir.

- Carpenter, M., Nagell, K., Tomasello, M., Butterworth, G. & Moore, C. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i-174. <https://doi.org/10.2307/1166214>
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F. & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12255>
- Carroll, W. R. & Bandura, A. (1982). The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable. *Journal of Motor Behavior*, 14(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/00222895.1982.10735270>
- Cassel, R. (2011). *Home literacy factors affecting emergent literacy skills*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, G. H., Sühendan, E. R. & Bıçakçı, M. Y. (2020). Etkileşimli kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimlerine etkisi. *Ebelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1038038> sayfasından erişilmiştir.
- Chen, D. & Dote-Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 542-550. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200512>
- Christian, K., Morrison, F. J. & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80054-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80054-4)
- Corn, A. L. & Koenig, A. J. (2002). Literacy for students with low vision: A framework for delivering instruction. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 305-321. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600503>
- Craig, C. (1999). Home literacy experiences of a child with a visual impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(12), 794-797. <https://doi.org/10.1177/0145482X9909301205>
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22(4), 487-510. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z>

- Day, J. N., McDonnell, A. P. & Heathfield, L. T. (2005). Enhancing emergent literacy skills in inclusive preschools for young children with visual impairments. *Young Exceptional Children*, 9(1), 20-28. <https://doi.org/pdf/10.1177/109625060500900103>
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131. <https://doi.org/10.1080/0030443001600111>
- Dennis, L. R. & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40. <https://doi.org/10.1177/1096250611420553>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Dote-Kwan, J. & Hughes, M. (1994). The home environments of young blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 31-42.
- Douglas, G., McLinden, M., McCall, S., Pavey, S., Ware, J. & Farrell, A. M. (2011). Access to print literacy for children and young people with visual impairment: findings from a review of literature. *Reviewing Research in Special Education*, 26(1), 25-38. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543543>
- Ecalte, J., Biot-Chevrier, C. & Magnan, A. (2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(3), 303-325. <https://doi.org/10.1080/17405620600901714>
- Emerson, R. W., Holbrook, M. C. & D'Andrea, F. M. (2009). Acquisition of literacy skills by young children who are blind: results from the abc braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(10), 610-624. <https://doi.org/10.1177/0145482X0910301005>
- Ergül, C., Sarıca, A. D. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- Erickson, K. A., Hatton, D., Roy, V., Fox, D. & Renne, D. (2007). Literacy in early intervention for children with visual impairments: Insights from individual cases. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(2), 80-95. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100203>
- Evans, M. A., Shaw, D. & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65-75. <https://doi.org/10.1037/h0087330>

- Fellenius, K. (1999). Reading environment at home and at school of Swedish students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(4), 211-224. <https://doi.org/10.1177/0145482X99093004>
- Fielding-Barnsley, R. & Purdey, N. (2002). Developing pre-literacy skills via shared book reading: Assessment of a family intervention program for pre-school children at risk of becoming reading disabled. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 7(3), 13-19. <https://doi.org/10.1080/19404150209546703>
- Floyd, J. (2022). *Teaching basic concepts and pre-Braille skills*. <https://www.pathstoliteracy.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Flynn, K. S. (2011). Developing children's oral language skills through dialogic reading: Guidelines for implementation. *Teaching Exceptional Children*, 44(2), 8-16. <https://doi.org/10.1177/004005991104400201>
- Foy, J. G. & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000043>
- Frijters, J. C., Barron, R. W. & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466-477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
- Gengeç, H., Güldenöğlü, B. & Kargın, T. (2022). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyo ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 252-279. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1064101>
- Gillon, G. T. & Young, A. A. (2002). The phonological-awareness skills of children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(1), 38-49. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600105>
- Gompel, M. (2005). *Literacy skills of children with low vision*. (Doktora Tezi). Radboud University Nijmegen. Soest: Nelissen.
- Gürel-Selimoğlu, Ö. (2017). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. H. Gürgür & P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (s. 154-182). Ankara: Pegem Akademi.
- Hand, E. D., Lonigan, C. J. & Puranik, C. S. (2022). Prediction of kindergarten and first-grade reading skills: unique contributions of preschool writing and early-literacy skills. *Reading and Writing*, 37, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10330-1>
- Hannon, P. & Nutbrown, C. (1997). Teachers' use of a conceptual framework for early literacy education involving parents. *Teacher Development*, 1(3), 405-420. <https://doi.org/10.1080/13664539700200031>

- Harmandar, D. & Arıkan, A. (2020). Erken okuryazarlık becerilerine yönelik dil destek çalışmalarında ailelerin tercihleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1183-1203. <https://doi.org/10.16916/aded.774896>
- Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S. & Plomin, R. (2012). The etiology of variation in language skills changes with development: A longitudinal twin study of language from 2 to 12 years. *Developmental Science*, 15(2), 233–249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01119.x>
- Hilditch, J. (2021). *Pre Braille implementation into early education: tactile activities to introduce Braille concepts to kindergartners*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://openresearch.ocadu.ca/id/eprint/3368> sayfasından erişilmiştir.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13. <https://www.aft.org/sites/default/files/Hirsch.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J. E. & Hagtvet, B. E. (2019). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 653-669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>
- Işıtan, D. & Dayı, E. (2021) Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim danışmanlığına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 85-107. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.790359>
- Işıtan-Kılıç, D. (2023). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş az gören çocuğu olan ebeveynle gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma koçluk uygulaması*. ERPA International Special Education Congress'de sunulmuş bildiri.
- Israel, S. E. (2007). *Early reading first and beyond: A guide to building early literacy skills*. California: Corwin.
- James, D. M. & Stojanovik, V. (2007). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 4-10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x>
- Johnston, S. S., McDonnell, A. P. & Hawken, L. S. (2008). Enhancing outcomes in early literacy for young children with disabilities: Strategies for success. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), 210-217. <https://doi.org/10.1177/1053451207310342>
- Justice, L. M. & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004\)018](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004)018)
- Kaçan, M. O., Kimzan, İ., Yıldız, T. G. & Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370-381.

- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000231
- Karlıdağ, İ. & Koyuncu-Şahin, M. (2020). Erken okuryazarlık araştırmaları. G. Uludağ & T. Durmuş (Ed.), *Erken okuryazarlık eğitimi içinde* (s. 273-281). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kave, G., Shalmon, M. & Knafo, A. (2013). Environmental contributions to preschoolers' semantic fluency. *Developmental Science*, 16(1), 124-135. <https://doi.org/10.1111/desc.12010>
- Kırmızı, F. S. (2009). The relationship between writing achievement and the use of reading comprehension strategies in the 4th and 5th grades of primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 230-234. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.042>
- Kızılaslan, A. & Sözbilir, M. (2018). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel becerileri ve psikolojik deneyimleri üzerine bir derleme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(31), 29-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/456620> sayfasından erişilmiştir.
- Koenig, A. J. (1992). A framework for understanding the literacy of individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 86(7), 277-284. <https://psycnet.apa.org/record/1993-14430-001> sayfasından erişilmiştir.
- Koenig, A. J. & Farrenkopf, C. (1997). Essential experiences to undergird the early development of literacy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/0145482X9709100104>
- Koenig, A. J. & Holbrook, M. C. (2000). Ensuring high-quality instruction for students in braille literacy programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(11), 677-694. <https://doi.org/10.1177/0145482X0009401102>
- Kosanovich, M., Phillips, B. & Willis, K. (2020). *Professional learning community: Emergent literacy: Participant guide-module 1: Print knowledge (sessions 1-3) (REL 2021-045)*. Washington, DC: U.S.
- Lamb, G. (1998). Dots for Tots: Emergent literacy and braille reading. *British Journal of Visual Impairment*, 16(3), 111-115. <https://doi.org/10.1177/026461969801600306>
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Leffert, S. W. & Jackson, R. M. (1998). The effect of the home environment on the reading achievement of children with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(5), 293-301. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200507>

- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>
- Lesiak, J. L. (1997). Research-based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the Schools*, 34, 143-160. <https://doi.org/10.1002>
- Li, S., Chen, A., Chen, Y. & Tang, P. (2022). The role of auditory and visual cues in the interpretation of Mandarin ironic speech. *Journal of Pragmatics*, 201, 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.09.007>
- Liebeskind, K. G., Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A. & Linebarger, D. L. (2014). The home literacy environment: Exploring how media and parent-child interactions are associated with children's language production. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 482-509. <https://doi.org/10.1177/1468798413512850>
- Lonigan, C. J. & Shanahan, T. (2009). Developing early literacy: report of the national early literacy panel. Executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. *National Institute for Literacy*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lunga, P., Esterhuizen, S. & Koen, M. (2022). Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1133. <https://journals.co.za/doi/epdf/10.4102/sajce.v12i1.1133> sayfasından erişilmiştir.
- Lynch, J. S., Van Den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J. & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365. <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02702710500468708>
- Marjanovič-Umek, L., Hacin, K. & Fekonja, U. (2019). The quality of mother-child shared reading: Its relations to child's storytelling and home literacy environment. *Early Child Development and Care*, 189(7), 1135-1146. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369975>
- McConachie, H. (1990). Early language development and severe visual impairment. *Child: Care, Health and Development*, 16(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1990.tb00638.x>
- Menard, L., Dupont, S., Baum, S. R. & Aubin, J. (2009). Production and perception of French vowels by congenitally blind adults and sighted adults. *Journal of the Acoustical Society of America*, 3, 1406-1414. <https://doi.org/10.1121/1.3158930>

- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279. <https://doi.org/10.3102/00346543053002253>
- Murphy, J. L., Hatton, D. & Erickson, K. A. (2008). Exploring the early literacy practices of teachers of infants, toddlers, and preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(3), 133-146. <https://doi.org/10.1177/0145482X0810200302>
- National Early Literacy Panel. (2008). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/346> sayfasından erişilmiştir.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.10.001>
- Öncü, E. Ç. (2016). Anne-baba ve çocuğun etkileşimli kitap okumasının okul öncesi çocuklarının sosyal durumlara yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503. <https://doi.org/10.16916/aded.89701>
- Pagliano, P. J., Zambone, A. M. & Kelley, P. (2007). Helping children with visual impairment develop humour: a review of the literature. *British Journal of Visual Impairment*, 25(3), 267-279. <https://doi.org/10.1177/0264619607079808>
- Petrill, S. A., Deater-Deckard, K., Schatschneider, C. & Davis, C. (2005). Measured environmental influences on early reading: Evidence from an adoption study. *Scientific Studies of Reading*, 9(3), 237-259. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0903_4
- Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174. <https://doi.org/10.1080/10888430902769533>
- Preisler, G. M. (1995). The development of communication in blind and in deaf infants similarities and differences. *Child: Care, Health, and Development*, 21, 79-110. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1995.tb00412.x>
- Pullen, P. C. & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Puranik, C. S., Lonigan, C. J. & Kim, Y. S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465-474. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.03.002>

- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J. & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.004>
- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M. & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647-658. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.07.004>
- Pyle, A. & Bigelow, A. (2015). Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0666-1>
- Reese, E., Sparks, A. & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 97-117. <https://doi.org/10.1177/1468798409356987>
- Riazi, A., Riazi, F., Yoosfi, R. & Bahmeei, F. (2016). Outdoor difficulties experienced by a group of visually impaired Iranian people. *Journal of Current Ophthalmology*, 28(2), 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.joco.2016.04.002>
- Richardson-Gibbs, A. M. & Klein, M. D. (2017). *Okul öncesinde bütünleştirmeyi hayata geçirme çocuklar, öğretmenler ve okulları destekleyen stratejileri* (H. Bakkaloğlu & B. Sucuoğlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Rogers, S. J. & Puchalski, C. B. (1984). Development of symbolic play in visually impaired young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(4), 57-63. <https://doi.org/10.1177/027112148400300410>
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Roskos, K., Ergul, C., Bryan, T., Burstein, K., Christie, J. & Han, M. (2008). Who's learning what words and how fast? Preschoolers' vocabulary growth in an early literacy program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/02568540809594627>
- Rubia, R. D. (2011). *Pre-reading of visually impaired children (visual and tactile real-life experience) summary*. <https://www.semanticscholar.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Ruin, S., Haegele, J. A., Giese, M. & Baumgärtner, J. (2023). Barriers and challenges for visually impaired students in pe-an interview study with students in Austria, Germany, and the USA. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(22), 7081. <https://doi.org/10.3390/ijerph20227081>
- Rvachew, S. & Savage, R. (2006). Preschool foundations of early reading acquisition. *Paediatrics & Child Health*, 11(9), 589-593. <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.589>

- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. B. K. Shapiro, P. J. Accardo & A. J. Capute (Ed.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* içinde (s. 75-119). MD: York Press.
- Schneider, W., Roth, E. & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284–295. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.284>
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spira, E. G., Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225-234. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- Stangl, A., Kim, J. & Yeh, T. (2014). *Technology to support emergent literacy skills in young children with visual impairments*. CHI'14 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems'da sunulmuş bildiri, Toronto, Canada. <https://doi.org/10.1145/2559206.2581341>
- Stone, J. (1988). Can't I finish the story? Teaching braille to infants. *British Journal of Visual Impairment*, 6(2), 51-53. <https://doi.org/10.1177/026461968800600203>
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H. & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.04.005>
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). *Emergent literacy: Handbook of reading research* (2. b.). New York: Longman.
- Tadić, V., Pring, L. & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02200.x>
- Taneri, P. O., Altunoğlu, A., Avcı, E. & Aşiret, S. (2020). *Kapsayıcı eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması*. 8. Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul. <http://www.ankad.org/index.php/Ankad/article/view/149/142> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrıverdi A. & Dolunay-Sarıca, A. (2021). Eğitimde bütünleştirme: Kuramsal ve pratik temeller. A. Tanrıverdi & A. Dolunay-Sarıca (Ed.), *Eğitimde bütünleştirme herkes için bir okul yaratmak* içinde (s. 35-36). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Treiman, R. & Rodriguez, K. (1999). Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334-338. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00164>
- Trief, E. & Shaw, R. (2009) *Everyday activities to promote visual efficiency: A handbook for working with young children with visual impairments*. New York: AFB Press.
- Trivette, C. M. & Dunst, C. J. (2007). Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *CELL Reviews: Center for Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12. <https://works.bepress.com/carol-trivette/331/> sayfasından erişilmiştir.
- Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth - combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 617-627. <https://doi.org/10.1177/008124631204200415>
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Pollard-Durodola, S. D., Mathes, P. G. & Hagan, E. C. (2001). Effective interventions for English language learners (Spanish-English) at risk for reading difficulties. S. B. Neuman & D. Dickinson (Ed), *Handbook of early literacy research* içinde (s. 192-193). New York, NY: Guilford.
- Webster, A. & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London: Routledge.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2010). Pathways to literacy: Connections between family assets and preschool children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345518>
- Weinberger, J. (1996). *Literacy goes to school: The parents' role in young children's literacy learning*. London: Paul Chapman.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. N., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558. <https://doi/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Willings, C. (2017). *Early literacy experiences*. <https://www.teachingvisuallyimpaired.com> sayfasından erişilmiştir.

- Wolfendale, S. (2017). Overview of parental participation in children's education. K. Topping & S. Wolfendale (Ed.), *Parental involvement in children's reading* içinde (s. 25-30). New York: Routledge.
- Yeo, L. S., Ong, W. W. & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>
- Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54(2), 130-143. <https://www.jstor.org/stable/pdf/20204888.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yumuş, M. (2018). *Paylaşımlı kitap okuma müdahale programının ebeveynlerin deneyimlerine bebeklerin dil gelişimine ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi.* (Doktora Tezi). <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zihl, J. & Dutton, G. N. (2016). *Cerebral visual impairment in children*. Vienna: Springer.
- Zucker, T. A. & Grant, S. L. (2007). Assessment in emergent literacy. K. L. Pence (Ed.), *Assessing home supports for literacy* içinde (s. 80-180). San Diego: Plural Publishing.

Extended Summary

Children are expected to acquire early literacy skills in preschool, including the prerequisite knowledge, skills, and attitudes required for formal literacy. The general classification of these skills is phonological awareness, alphabet and letter knowledge, print awareness, vocabulary, and listening comprehension. Early literacy skills also require visual and auditory discrimination skills. In this context, visual perception is important for early literacy, and in the case of visual impairment, early literacy skills may be affected in various ways. Language and interaction are among them. Language development is important for social and academic progress and is central to children with visual impairments. Studies show that children with visual impairments experience delays compared to sighted children in areas such as babbling, making speech sounds, increasing their vocabulary, and learning grammar, starting from infancy. Children with limited visual fields may experience language-related word decoding problems when transitioning to reading. By intervening in the delays and problems that may arise with some supportive behaviors and activities, children with visual impairment can be brought to a similar level with their sighted peers. Children observe and imitate the adults and peers around them. This situation supports the development process through incidental learning. In this respect, observation and imitation have an important function in learning. In the case of visual impairment, visual inputs can be collected and interpreted through other sensory channels. Since children with severe visual impairment cannot observe and imitate adults, they may miss reading opportunities that occur randomly at home. Sighted children are exposed to written materials such as

newspapers and books their families own. Still, since this situation is limited to cases of visual impairment, children may have difficulty developing literacy awareness in the preschool period. It is expected to support early literacy in the home environment and through various interactions in the school environment, where the child spends most of the day. It is necessary to create a rich environment with written materials at home and school, interact frequently with these materials, and maintain reading routines together. Children with severe visual impairment may have limited access to assistive tools that provide experience, such as Braille materials, closed-circuit televisions, magnifiers, and large-print written materials, before formal reading and writing skills, compared to sighted children. This limitation reduces the experience of directly interacting with written or Braille tools. Opportunities should be provided for children with severe visual impairment who will use the Braille alphabet in the reading and writing process to develop early Braille skills. In the literature, Braille skills, including early literacy skills, are expressed with concepts such as pre-Braille skills and early Braille skills. Early Braille skills include mechanical skills such as learning hand and finger movements in Braille writing and reading, tactile discrimination, recognizing Braille letters, and recognizing the materials used. Some books and other reading materials for sighted readers contain lots of stimulants and colorful illustrations. However, for Braille readers, reading motivation is not provided sufficiently other than tactile stimuli. Activities that encourage using Braille tablets and pens should be included at home and in preschool classes. Although it has different definitions, the early literacy home environment is defined as the environment in which certain prerequisites for reading and writing and linguistic competencies are provided to the child by the family. Families should maintain routine experiences that facilitate daily life, interact with their children, and share them with other families. Children should be encouraged to participate in activities that require using all their senses. Sufficient time should be allowed for the child to perform during the activities. Parents can easily involve their children in activities requiring real literacy tasks as a form of interaction. Interactive book reading refers to an adult and a child actively reading a book together. Various strategies are applied in this process, such as asking the child questions about the text read, explaining unknown words, summarizing, and expanding the responses. Although the frequency of shared reading experiences is important for the child, it is thought that the quality of these experiences may be more important. Researchers have stated that to expand a child's early life experiences, parents and teachers should focus on the quality and depth of experiences rather than solely on quantity. Both printed and Braille books can be included in the interactive book reading sharing. A routine of reading books together should be created by choosing books appropriate to the children's vision level. Topics that do not depend on visual experiences or pictures can be chosen in the books to be read. Children can be encouraged to listen, retell, and act out the stories they have read. Providing opportunities to support early literacy skills through activities to

prepare children for primary school during the preschool period ensures these skills reach the highest levels. In this context, supporting the work of preschool teachers in home environments further develops these skills. To provide this support, obtaining information from parents about their children can help teachers plan activities and set appropriate goals. In this way, parent-teacher communication can ensure they are on the same page regarding children's education and development. Considering that parents are their children's first teachers, parents need to be guided by teachers and experts in developing their children's early literacy skills before formal education. In line with the positive communication and cooperation with the teacher, workshops, trainings, and meetings can be held with parents, who are partners in their children's education, to support their development. Early literacy skills, including many sub-skills, can be taught to children most effectively and qualifiedly during the preschool period. It is seen from the studies obtained that the early literacy skills of children affected by visual impairment need to be supported from an early age. Adapting activities and materials appropriate to children's vision levels will facilitate early literacy activities. The expected prerequisite skills will be acquired positively by providing children with access to various technological and non-technological tools before starting their first-grade education. Here, supporting assistive technological and alternative communication tools is also important. It is thought that children's access to both printed and digital information through tools such as Braille tablets, typewriters, handheld magnifiers, screen enlargement programs, and audiobooks, which they need to use frequently along with reading and writing, will provide them with opportunities for literacy skills, especially in terms of letter knowledge and print awareness.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.


Üniversite Yöneticilerinin Karar Verme Süreçleri: Tuzaklar ve Kaçış Yolları*

Decision Making Processes of University Administrators: Traps and Escapes

Serkan Şen, Servet Özdemir

Yazar Bilgileri

Serkan Şen 
Öğr. Gör., Başkent Üniversitesi,
Yabancı Diller,
sens@baskent.edu.tr

Servet Özdemir 
Prof. Dr., Başkent Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
sozdemir@baskent.edu.tr

ÖZ

20. yüzyılın ortalarında başlayıp son yirmi yılda iyice hız kazanan karar verme süreçleri ile ilgili araştırmalar, yöneticilerin karar verme süreçlerinde rasyonel karar verme modelinden saparak kısa yollardan ve önyargılardan oluşan tuzaklara yakalandıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Kısa yollar, karar vermeyi basitleştirmek için kullanılan bilişsel araçlardır. Yöneticiler karar verirken, zihinsel kapasitelerini kullanmak yerine kısa yol ve önyargı tuzaklarına sapmaktadır. Bu kısa yollar bir taraftan yöneticilerin hayatlarını kolaylaştırırken, diğer taraftan önemli hatalara neden olan seçimler yaptırmaktadır. Üniversite yöneticilerinin karar verme süreçleri bireysel olarak yalnızca onları değil aynı zamanda personeli, öğretim üyelerini, öğrencileri, ebeveynleri ve hatta toplumun tamamını da etkileme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle üniversite yöneticilerinin karar verme süreçlerine karışan kısa yollar ve önyargılar hakkında farkındalıklarını arttırmak ve bu psikolojik tuzaklardan mümkün olduğunca kaçınmaya çalışmalarını sağlamak önemlidir. Bu derleme çalışmasının amacı, üniversite yöneticilerinin karar verme süreçlerine karışan en temel kısa yolları ve önyargıları ortaya koymak ve bu psikolojik tuzaklardan kaçış yollarını göstermektir. Bunu yaparken ilgili alanyazın özetlenmiş, karar verme süreçlerinde düşülen kısa yol ve önyargı tuzakları ile bu tuzaklardan kaçış yolları bir tablo halinde sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Karar verme
Üniversite yöneticileri
Kısa yollar
Önyargılar
Psikolojik tuzaklar

Keywords
Decision-making
University administrators
Heuristics
Biases
Psychological traps

Makale Geçmişi
Geliş: 11.01.2024
Kabul: 05.03.2024

ABSTRACT

Research, which started in the mid-20th century and gained momentum in the last two decades, has clearly revealed that administrators deviate from the classical decision-making model in the decision-making processes, and they are caught in traps consisting of heuristics and biases. Heuristics are cognitive tools used to simplify decision-making. When making decisions, administrators fall into these traps and make cognitive errors instead of using their mental capacities. On the one hand, these heuristics make administrators' lives easier, but on the other hand, they cause serious mistakes. The decision-making processes of university administrators have the potential to affect not only them individually but also staff, faculty, students, parents, and even society as a whole. Therefore, it is important to raise the awareness of university administrators about the heuristics and biases that interfere with decision-making processes and to ensure that they try to avoid these psychological traps as much as possible. The aim of this review study is to reveal the basic heuristics and biases involved in the decision-making processes of university administrators and to show ways to escape from these psychological traps. While doing this, the relevant literature is summarized, heuristics and biases in decision-making processes and ways to escape from these traps are presented in a table.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Şen, S. & Özdemir, S. (2024). Üniversite yöneticilerinin karar verme süreçleri: Tuzaklar ve kaçış yolları. *TEBD*, 22(1), 444-463. <https://doi.org/10.37217/tebd.1418436>

Giriş

Eğitim sisteminin merkezindeki üniversitelerin ve onların yöneticilerinin verdiği kararlar her zaman önemli olmuştur. Starratt'a (2004) göre, üniversite yöneticilerinin karar verme süreçleri bireysel olarak yalnızca onları etkilememekte, aynı zamanda personeli, öğretim üyelerini, öğrencileri, ebeveynleri, toplulukları, örgütün genel etik iklimini ve hatta toplumun tamamını da etkilemektedir. Üniversitelerde verilen kararların toplumun büyük bir kesimini etkileme potansiyeli üniversitelerdeki karar verme süreçlerini önemli kılmaktadır. 20. yüzyılın ortalarında başlayıp son yirmi yılda iyice hız kazanan karar verme süreçleri ile ilgili araştırmalar, yöneticilerin karar verme süreçlerinde zihinsel kapasitelerini kullandıkları (Sistem 2) rasyonel karar verme modelinden saparak kısa yollardan ve önyargılardan oluşan tuzaklara (Sistem 1) yakalandıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Karar verme süreçlerini basitleştirmek için kullanılan bilişsel araçlar olan bu kısa yollar, bir taraftan yöneticilerin hayatlarını kolaylaştırırken, diğer taraftan önemli hatalara neden olan seçimler yaptırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, üniversite yöneticilerinin karar verme süreçlerine karışan kısa yollar ve önyargılar hakkındaki farkındalıklarını arttırmak ve üniversite yöneticilerine bu psikolojik tuzaklardan kaçış yollarını göstermektir. Çalışmanın kavramsal çerçevesi oluşturulurken önce karar vermenin tanımı ve karar verme süreçlerinde kullanılan iki sistem ortaya konmuştur. Daha sonra karar verme modelleri ve özellikle sezgisel karar verme modeli içindeki kısa yol ve önyargı yaklaşım teorisyenleri tarafından ileri sürülen psikolojik tuzaklar ve bu tuzaklardan kaçış yolları bir tablo halinde verilmiştir.

Karar Verme

Karar verme başta ekonomi, psikoloji, sosyoloji, matematik, istatistik ve siyaset bilimi olmak üzere birçok disiplinin ortak çalışma konusudur. Alanyazında değişik açılardan ele alınan karar verme ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımların birçoğunda karar verme; değişiklik yapma, sorun çözme, sorun önleme ve eylemi etkileme olarak geçmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Türkçede karar kelimesi "bir iş veya sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı", "hüküm, mahkeme kararı", "değişmeyen, düzenli durum", "tam ölçüsünde, ne az ne çok" ve "Türk müziğinde, taksim yaparken ana makama dönüş" anlamlarına gelmektedir (TDK Güncel Türkçe Sözlük, t.y).

Alternatifler arasından birini tercih etme süreci olan karar verme, "yönetimin kalbi" benzetmesindeki gibi genellikle yönetimin vazgeçilmez bir süreci olmasıyla hatta yönetimin kendisiyle özdeşleştirilmektedir. Karar verme birden çok alternatif arasından seçim yapılması, bu sürecin alternatifler arasından yapılan seçimden daha fazlası olması ve istenen sonuca ulaşmak için karar vericiden bilişsel bir eylem istemesi bakımından karmaşık bir süreçtir (Eisenfuhr, 2011). İdeal olarak nesnel bir süreç olması gereken karar verme ve bu kararların niteliği, genellikle karar vericinin niteliğine göre değişmektedir (Robbins ve Judge, 2019). Bu yüzden önemli bir yönetim süreci, hatta çoğunlukla yönetimin kendisi olduğu düşünülen karar verme aslında karmaşık bir süreçtir.

Taylor, Fayol ve Weber gibi teorisyenlere dayanan klasik yönetim kuramına bağlı olarak geliştirilen rasyonel karar verme modelinin, gerçek hayatta insanların verdiği kararları açıklamakta yetersiz kaldığı görülmüştür. İnsan psikolojisinin ve onun değişen kararlarının aslında rasyonellikten uzak olduğunun fark edilmesiyle karar verme araştırmaları ilerleyen yıllarda örgüt yönetimleri için çok daha önemli hale gelmiştir. “Karar verme süreçleri” ile Herbert A. Simon 1978’de, “ekonomik ve siyasi karar verme” ile James Buchanan 1986’da, “belirsizlik altında verilen kararlar” ile Daniel Kahneman 2002’de ve “davranışsal karar verme” ile Richard H. Thaler 2017’de karar verme alanındaki öncü çalışmaları nedeniyle Nobel Ekonomi Ödülü’nü almışlardır. Bu ödüle layık görülen Simon, Kahneman ve Thaler, Davranışsal Ekonomi disiplinin gelişmesine katkıda bulunan en önemli isimlerdir.

Sistem 1 ve Sistem 2

Karar vermenin zorluğu ve verilen kararlara aklın mı, yoksa duyguların mı yön verdiği problemi filozoflar ve bilim insanları tarafından tartışılmıştır. Karar verme süreçlerinde iki ayrı sistemin olduğu görüşünü savunan ilk bilim insanı Amerikalı psikolog William James olmuştur. İnsanın karar verme konusunda akılcı bir yol izlediği görüşüne karşı çıkan James’e (1950) göre, insan kendisinden aşağıdaki diğer hayvanların hepsinden daha fazla içgüdüye sahiptir ve insan davranışlarının diğer hayvanlardan daha esnek ve zeki oluşu, onlardan daha az değil, daha fazla içgüdüye sahip olmasındandır. James’e göre, zihinde iki ayrı düşünme sistemi vardı, bunlardan biri akılcı ve planlı, diğeryse duygusal ve hızlıydı. Karar verme süreçlerinde önemli olan hangi sistemin ne zaman kullanılacağına bilinmesiydi. Karar verme süreçlerindeki akıl-duygu ikilemi, 20. yüzyılda “sınırlı akıl” olarak önce Simon, daha sonra da “hızlı ve yavaş düşünme” olarak Kahneman tarafından bir kez daha ortaya konmuştur.

Kahneman’a göre, duyguları ve hızlı düşünmeyi temsil eden Sistem 1 kısa vadeye odaklı, heyecanlı, düşüncesiz ve hızlıdır. Sistem 1 işleri daha kolay ve tekrarlama yoluyla yapan bir otomatik pilot sistemi gibidir. Kararların çoğu Sistem 1 tarafından verilir çünkü marketten alışveriş yapmak gibi basit kararlar için bu sistem yeterlidir. Bunun aksine akılcı ve yavaş düşünmeyi temsil eden Sistem 2 ise uzun vadeye odaklı, planlı, düşünceli ve yavaştır. Karar verirken, iki sistem sürekli etkileşim içindedir. Hisseden beyin durmadan düşünen beyne öneri getirmektedir. Bütün bu öneriler düşünen beynin de desteğini aldığı anda, izlenimler ve sezgiler inançlara, dürtüler de kararlara ve davranışlara dönüşmektedir. Yani aslında insanlar, kendi pencerelerinden gördüklerine göre karar vermektedir çünkü karar verme davranışı içinde insan psikolojisinin çok önemli bir rolü vardır. İşte Tversky ve Kahneman (1981), rasyonel kuralları ön plana çıkaran ve olması gerekeni söyleyen normatif modellerle, kestirme yolların sıklıkla kullanıldığı ve olanı gösteren insan davranışları arasındaki

farkın yaygın ve sistematik olduğunu belirterek karar verme üzerindeki psikolojik faktörleri açığa çıkarmıştır.

Ariely (2020), Gladwell (2005), Kahneman (2020), Lehrer (2019), Sharot (2018), Thaler ve Sunstein (2008) gibi yazarlar sezgisel karar vermenin ve verilen kararlardaki insan psikolojisinin önemini anlattıkları kitaplarıyla dünya genelinde çok ilgi gördüler. Davranışsal ekonomi alanında, zihinsel muhasebe, miyopik kayıptan kaçınma ve dürtme gibi birçok yeni kavrama da imza atan Richard Thaler 2017’de Nobel Ekonomi Ödülü’nü almaya layık görüldü. Kararlarda kısa yolların ve ön yargıların etkisini gösteren Thaler, bireylerin kararlarını yönlendiren seçim mimarlarının, bireylerin bilişsel sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak en iyi kararı verebilmeleri için çeşitli yönlendirmelerde bulunmaları gerektiğini ifade etmektedir (Kamilçelebi, 2019). 20. yüzyılın ortalarında başlayıp son yirmi yılda iyice hız kazanan bu araştırmalar, karar vericilerin karar verme süreçlerinde rasyonel karar verme modelinden saptığını açıkça ortaya koymaktadır.

Karar Verme Modelleri

Goldstein ve Hogarth’a (1997) göre, karar vermenin hayattaki önemine rağmen karar verme alanyazını incelendiğinde tüm sorunlara yanıt verebilen tek bir kuramsal modelin olmadığı görülmektedir. Hatta insanların nasıl karar verdikleriyle ilgili belli bir modeli izlemedikleri de anlaşılmaktadır. Pratikte karar verme davranışı tek bir model izleme eğiliminde olmasa da alanyazında birçok faktöre göre değişen farklı karar verme modelleri vardır. Herald (1991) karar verme modellerini amaçlarına göre; tahmin edici (kararın nasıl verileceği), betimsel (kararın nasıl verildiği) ve reçetesel (kararın nasıl verilmesi gerektiği) olarak sınıflandırmaktadır. Bundan başka karar verme modelleri, bireysel ve örgütsel modeller olarak da ayrılabilir. Örgütsel modellerin içinde, March’ın (1988) tercih belirsizliği modeli, Simon’ın (1956) sınırlı rasyonalite modeli ve Cohen, March ve Olsen’in (1972) çöp sepeti modelinden bahsedilebilir. Herald (1991) bir diğer karar sınıflandırmasını farklı disiplinlere göre yapmıştır: Kökeni ekonomi disiplinine dayanan davranışsal karar verme modeline karşın kökeni psikoloji disiplinine dayanan alan teorisi (Lewin, 1951), psikolojik karar teorisi (Edwards, 1954), entegre bilgi teorisi (Anderson, 1973), atfetme teorisi (Jones vd., 1971) ve çöp sepeti teorisi (Cohen vd., 1972).

Lunenberg ve Ornstein (2012) karar verme modellerini klasik, davranışsal, Vroom-Yetton normatif ve çöp sepeti olarak sınıflandırırken, Hoy ve Miskel (2013) dört temel karar verme modelinden söz etmektedir: Klasik karar verme modeli, yönetsel karar verme modeli, gelişimci karar verme modeli ve karışık-tarama karar verme modeli. Klasik yönetim kuramcılarına dayanarak ortaya çıkan klasik karar verme modeli, Herbert Simon tarafından ortaya konan yönetsel karar verme modeli, Charles Lindblom tarafından geliştirilen gelişimci karar verme modeli ve Amitai Etzioni’nin

önerdiği karışık-tarama karar verme modeli gibi modellerden de görüldüğü gibi örgüt teorisyenleri tarafından zaman içinde pek çok farklı karar verme modeli ileri sürülmüştür.

Karar verme süreçleriyle ilgili araştırmaların ekonomi ve felsefe alanlarında uzun bir geçmişi olmasına rağmen, bu alandaki kapsamlı araştırmalar, İkinci Dünya Savaşı'nın sonunda istatistik ve ekonomi alanlarında rasyonel karar verme ile ilgili etkili teorilerin ortaya çıkmasıyla yeniden önem kazanmıştır. Bu çalışmadaki karar verme modelleri, tarihsel olarak, akla ve mantığa dayanmakla duygulara ve hislere dayanmak arasında değişmektedir. Aynı zamanda karar verme modelleri; rasyonel kuralları önemseyen normatif yaklaşımla, kestirme yolların çokça kullanıldığı betimsel yaklaşım arasında değişmektedir. Bu açıdan bakıldığında karar verme modelleri en temelde şu şekilde sınıflandırılabilir: 1. Rasyonel Karar Verme Modeli, 2. Sınırlı Rasyonel Karar Verme Modeli ve 3. Sezgisel Karar Verme Modeli.

Rasyonel Karar Verme

Rasyonel karar verme modeline göre, kararlar rasyonel şekilde yani belli kısıtlamalar içinde tutarlı ve maksimum fayda sağlayacak şekilde alınır. Rasyonel karar verme modelinin aşamaları şunlardır (Lunenberg ve Ornstein, 2012): 1. Problemin tanımlanması, 2. Seçeneklerin belirlenmesi, 3. Seçeneklerin değerlendirilmesi, 4. Seçeneklerden birisinin tercih edilmesi, 5. Kararın uygulanması ve 6. Kararın değerlendirilmesi. Taylor, Fayol ve Weber gibi teorisyenlere dayanan klasik yönetim kuramına bağlı olarak geliştirilen rasyonel karar verme modeline, alanyazında klasik veya geleneksel model de denmektedir. Bu model, en büyük ekonomik çıkar elde etmek amacıyla hareket ettiği düşünülen ekonomik insanın, karar verme süreçlerinde mevcut bütün bilgiyi kullanarak kendine maksimum fayda sağladığı varsayımına dayanmaktadır (İktisat Sözlüğü, t.y.).

Rasyonel karar verme modelinde karar vericinin mevcut problem ve o problemin çözümü hakkında eksiksiz bilgiye sahip olduğu temel varsayımı bu modelin en zayıf tarafıdır. Gerçek hayattaki kararlar çoğunlukla rasyonel modelin önerdiği şekilde verilmez, çünkü karar verme süreçlerinde genellikle zaman baskısı, dikkat ve bilgi eksikliği, seçeneklerin kısıtlılığı ve bireyin yetersizliği vardır. Dolayısıyla verilen karar en rasyonel olmaktan ziyade seçenekler arasından en kabul edilebilir ve en mantıklı olanıdır. Etzioni'ye (1989) göre bu model, karar vericiden mümkün olmayacak kadar fazla bir beklenti içine girmesini istemektedir. Rasyonel karar verme modeli, karar vericinin mutlak güce ve bilgeliğe sahip olduğunu düşündüğü için karar verme süreçlerinin duygusal, psikolojik ve politik yönünü göz ardı etmektedir.

Sınırlı Rasyonel Karar Verme

Rasyonel karar verme modeline karşı olan bu eleştiriler ilk defa Simon tarafından ortaya atılmıştır. Simon, karar vermede klasik görüş olan iktisadi insan görüşünün yerine ve onun çok önemsemediği psikolojik faktörleri göz önüne almıştır. İnsan rasyonelitesinin statik olmayan sınırları

vardır ve bu sınırlar bireyin kararını verdiği örgütsel ortama bağlı olarak değişmektedir (Simon, 1997). Yönetmel karar verme diye de adlandırılan bu model, insanın karmaşık problemleri tamamen rasyonel bir bakış açısıyla çözemediği durumlarda kullanılmaktadır. Bu modele göre karar verici, ortamın sağladığı sosyal, politik ve kültürel şartlara göre bir denge politikası gözeterek en uygun kararı vermektedir (Kondakçı ve Zayim, 2013). Sınırlı rasyonel karar verme modelinin varsayımları şunlardır (Lunenberk ve Ornstein, 2012): 1. Karar verici, problemi yetersiz ve eksik olarak tanımlar. 2. Karar verici bütün seçenekleri ortaya koyamaz. 3. Seçeneklerin tamamının değerlendirilmesi imkânsız olduğu için seçenekler sınırlı değerlendirilir. 4. En iyi çözüm seçeneği genellikle hesaplanamaz. 5. Farklı paydaşların çatışan çıkarları sebebiyle uzlaşmacı bir çözüm arayışına gidilir.

Bireyin sınırlılıkları ile ortamın özelliklerini göstermek için insan beynini makasa benzeten Simon'a göre, "makasın bir ucu beyin, diğer ucuysa beyin faaliyet yürüttüğü özgül çevredir" (Lehrer, 2019, s. 17). Çevre ise organizmanın ihtiyaçlarına, güdülerine veya hedeflerine ve onun algı araçlarına bağlıdır (Simon, 1956). İnsanın sınırlılıklarını ve çevrenin etkisini dikkate alan Simon, tatminkârlık (*satisficing*) kavramını karar verme kıstası olarak sunmaktadır. Buna göre insan, karar verirken seçimini basitleştirmekte ve "en iyi" yerine "yeterince iyi" olanı tercih etmektedir. Arabayla giderken seçilen radyo kanalı buna güzel bir örnektir. İnsanlar bütün radyo kanallarını dinleyemediklerinden sevdikleri bir şarkıyı çalan kanalı dinlemeye karar verirler.

Kahneman ve Tversky (1979) tarafından geliştirilen ve karar vermenin psikolojik kökenine vurgu yapan beklenti kuramı, karar verme durumlarında problemin sunuluş biçimi ve kazanç-kayıp vurgularının önemini ortaya koymaktadır. Karar vericinin, belirli bir seçimle ilgili eylemlerini, sonuçlarını ve beklenmedik durumlar hakkındaki anlayışını ifade eden karar çerçevesi, kısmen problemin sunuluş biçimine ve kısmen de karar vericinin norm, alışkanlık ve bireysel özelliklerine bağlıdır (Tversky ve Kahneman, 1981). Bireyler, kendilerine farklı şekillerde sunulan ancak temelde aynı olan durumlarda farklı tepki gösterme ve farklı karar verme eğilimindedir çünkü insanlar kayıplara, kazançlardan daha güçlü bir tepki vermektedir (Kahneman, 2020). Kayıptan kaçınma olarak ifade edilen bu insani zaaf, etin üzerinde %15 yağlı yerine %85 yağsız yazdığında insanların satın alma oranının daha yüksek olmasını açıklamaktadır. %20 ölme riski yerine %80 hayatta kalma şansı var dendiğinde insanların ameliyatı kabul etme oranının iki katına yükselmesinin nedenidir (Lehrer, 2019). Simon'ın, bireylerin ancak yeterli bilgiye sahip olduklarında ekonomik rasyonel karar verebilecekleri iddiasına karşın, Kahneman ve Tversky bireylerin ekonomik olarak daha iyi kararlar vermelerini engelleyen psikolojik faktörleri ortaya koymuşlardır (Buchanan ve O'Connell, 2006). Böylece Kahneman, ekonominin temel varsayımlarından birisi olan rasyonel davranış varsayımının daima doğru sonuca götürmediğini ifade etmektedir. Karar verme süreçleri üzerindeki duygusal ve

psikolojik faktörleri ortaya koyarak davranışsal ekonomi disiplininin doğmasını sağlayan çalışmaları nedeniyle Kahneman'a 2002 yılında Nobel Ekonomi Ödülü verilmiştir.

Sezgisel Karar Verme

Birçok üst düzey yönetici, karar verirken rasyonel bir analiz yapmadıklarını hatta kararlarını genellikle sezgilerine, içgüdülerine, içseslerine ve içlerine doğanlara göre verdiklerini söylemektedir (Hayashi, 2001). Araştırma şirketi Christian ve Timbers tarafından 2002'de yapılan bir anket, üst düzey yöneticilerin %45'inin karar verirken gerçeklerden ve rakamlardan daha çok içgüdülerine güvendiklerini ortaya koymuştur (Futcher, 2021). Ancak yöneticilerin niteliği ve tecrübesi bu modelde oldukça önemlidir. Rasyonellikten en uzak karar verme olan sezgisel karar verme, deneyim sonunda oluşturulan sezgi ve duygulara dayalı bir modeldir. Sezgilerin rasyonellikten uzak olması, onların irrasyonel oldukları anlamına gelmemektedir. Hatta birçok karar araştırmacısına göre, sezgiler ve rasyonellik birbirini tamamlamaktadır. Klein (2005), sezgiyi şöyle tanımlamaktadır: 1. Bir sorunun ne zaman ortaya çıkacağını anlama ve sorun karşısında bilinçli bir akıl yürütmeye gerek duymadan hızlı bir şekilde harekete geçme, 2. Öğrenilmiş deneyim kalıplarını hızlı ve sorunsuz bir şekilde eyleme dönüştürme, 3. Zihinsel modellere güvenme yani geçmiş tecrübelerden gelecekteki olayları tahmin etme.

Karar problemi ile ilgili bilginin kısıtlılığı ve zaman baskısı da karar verme süreçlerinde önemli bir faktördür. Bütün parametreleri göz önüne alacak ve her sonucun olasılığını hesaplayacak kadar zamanın olmadığı kriz ve belirsizlik durumlarında sezgisel karar verme ihtimali oldukça yüksektir. Bu kararlar örneğin olmadığı, çok az kanıtın olduğu ve hatta kanıtların aksini söylediği durumlarda bile verilmektedir (Buchanan ve O'Connell, 2006). Sayegh, Anthony ve Perrewé (2004), karar vericinin zaman açısından baskı altında olduğu veya karar durumunun temel unsurlarının sayısallaştırılması veya yorumlanmasının zor olduğu kriz durumlarında, örtük bilginin ve sezgisel karar sürecinin kullanılmasını tek uygulanabilir strateji olarak görmektedir. Farklı araştırmacıların da belirttiği gibi duygular ve sezgiler, özellikle zaman ve bilgi kısıtlarının olduğu kriz ve belirsizlik zamanlarında karar verirken önemli bir rol oynamaktadır.

Karar verirken duyguların önemini küçümsemek ve yapılan hataların suçunu yalnızca duygulara yüklemek doğru değildir çünkü duygular olmasaydı akıl diye bir şey de olamazdı (Lehrer, 2019). Beynin duygularla ilgili kısmı hasar gören insanların, menüden yemek sipariş vermek veya dolaptan giysi seçmek gibi en basit durumlarda bile karar veremedikleri görülmüştür. Dolayısıyla karar verme davranışı hem düşünmeyi hem de hissetmeyi kapsayan bir süreçtir. Karar verme analitik ve soğuk bir süreç değildir. Sezgiler, pek çok olasılığı hızlı bir şekilde filtrelemek gibi çok önemli bir işlev görmekte ve karar verme süreçlerinde zihni iyi bir seçim yapabileceği noktaya getirmektedir (Hayashi, 2001). Satranç oyuncuları ve savaş pilotları gibi yüksek uzmanlık düzeyindeki kişiler

düşündükleri ilk seçeneğe dayalı olarak yüksek kalitede kararlar verebilmektedir (Klein, 1997). Uzman ve tecrübeli karar vericiler, kararın niteliğini azaltmadan genellikle sınırlı seçenek arasından karar vermektedir. Satranç ustalarının binlerce saat oynadıktan sonra satranç taşlarını herkesten farklı gördüğünü aktaran Simon'a (1992) göre, durum bir ipucu verir, bu ipucu uzmanın belleğinde depolanan bilgiye ulaşmasını sağlar ve bilgi de yanıtı getirir. Sezgi, tanımaktan ve farkına varmaktan ibarettir. Bu tanımla aslında uzmanlığın ve deneyimin sezgisel karar vermedeki önemi vurgulanmaktadır.

Fox'a (2015) göre, yanan bir binaya giren deneyimli bir itfaiyecinin sezgileri onun mükemmel kararlar vermesini sağlamaktadır. Benzer birçok alan da yılların tecrübesiyle oluşturulan sezgilerin kullanılmasına imkân vermektedir. Ancak bu kuralın geçerli olduğu alanlar genelde sabittir. Üniversite yönetimi bu alanlara girmemektedir. Üniversite yönetimi, deneyime dayalı sezgilerin önemli olduğu kendini tekrar eden durumlar ile bu deneyimin anlamsız kaldığı yeni durumları bir arada içermektedir. Örneğin üniversitelerde yeni dönem için akademik takvim hazırlamak gibi sürekli karşılaşılan programlanmış kararlarda sezgiler ve deneyimler önemliken yeni bir fakülte kurulması gibi programlanmamış kararlarda yapılan hesaplar yanıltıcı olabilmektedir. Üniversite yöneticileri çoklu karar stratejilerini en fazla kullanması gereken yöneticilerden birisidir. Bu anlamda, üniversite yöneticilerinin karar verme süreçlerindeki kısa yol ve önyargı gibi tuzakların ve bu tuzaklardan kaçış stratejilerinin ortaya konması oldukça önemlidir.

Tuzaklar

Zihinsel kısa yol anlamındaki heuristics kavramı, Arşimet'in problemin çözümünü bulduğunda haykırdığı "heureka" (buldum) kelimesinden gelmektedir (Online Etymology Dictionary, t.y.). Kısa yol, bilgiyi araştırmak ve analiz etmek için çok fazla zaman harcamak zorunda kalmadan hızlı bir şekilde karar verilmesi anlamına gelmektedir. Kahneman'a (2020) göre, zor bir problem ile karşılaşıldığında, genellikle ikameyi fark etmeden, daha kolay bir soru yanıtlanır. Yani zihin, karar verme süreçlerinde kullanılan bilginin maliyetini azaltmak için parmak hesabı yapıp kısa yol kullanmaktadır. Kısa yolların hem olumlu hem de olumsuz tarafları vardır. Kısa yollar, karar vericinin bilgiyi basitleştirmesini ve daha az bilgiyi işlemesini sağlayarak harcadığı çabayı azaltmaktadır (Shah ve Oppenheimer, 2008). Bunun iki sonucu vardır. Kısa yollar, karar verme süreçlerini hızlandırırken, bilişsel hata ve yanlılığa yol açmaktadır. Bir kararın geçmişte işe yaramış olması, tekrar işe yarayacağı anlamına gelmemektedir. Ayrıca mevcut bir kısa yola güvenmek, alternatif daha iyi çözümleri görmeyi veya yeni fikirler bulmayı zorlaştırabilmektedir. Wilson (1995) kısa yolların bir yandan uygulanabilir, adaptif, hızlı ve iletişime açık; öbür yandan da analitik açıdan zayıf, iletişim açısından soyut ve bilişsel kapasite açısından talepkâr olduğunu belirtmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, karar vericilerin bu kısa yollardan ve önyargılardan oluşan tuzaklara yakalanmaya ne kadar meyilli olduklarını göstermektedir. Karar verme süreçlerinde kullanılan kısa yolların en çok kullanılan uygulama alanlarından birisi olan davranışsal ekonomi, karar verme davranışını anlamada en baskın akademik yaklaşım haline gelmiş ve bu alandaki araştırmalar; iş dünyası, hükümet ve ekonomi üzerinde etkili olmuştur (Fox, 2015). Beklenti teorisyenleri olarak da adlandırılan bir grup bilişsel psikolog, karar verme süreçlerinde kullanılan kısa yolları eleştirmektedir (Gigerenzer, 2004; Kahneman, Slovic ve Tversky, 1982; Kahneman ve Tversky, 1996; Nisbett ve Ross, 1980). Onlara göre, karar vericiler, sınırlı bilişsel yetenekleri yüzünden karmaşık problemlerle başa çıkmak için kısa yollara sapma tuzağına düşmektedir ancak bu zihinsel kısa yollar bazen karar probleminin çözümüne yardımcı olsa da çoğu zaman onu bozabilecek yanlışlıklara ve hatalara yol açmaktadır.

Kahneman ve Tversky'nin (1979) beklenti teorisine göre, karar verme süreçlerinde problemin ortaya konuluş biçimi, referans noktaları ve özellikle kayıp veya kazanç vurgularının en az karar probleminin kendisi kadar önemlidir. Böylece karar verme süreçlerindeki alternatifleri ve bilişsel kapasitesi sınırlı karar vericinin bu alternatiflere yüklediği psikolojik anlamlar bir araya gelince genellikle gerçekten uzak örüntüler ortaya çıkmaktadır (Kökdemir, 2003). Kahneman ve Tversky (1979) tarafından geliştirilen beklenti kuramı, olması gerekeni söyleyen rasyonel seçim kuramına göre gerçekte olan karar davranışını daha iyi açıklamaktadır. İnsanlar karar verirken, zihinsel kapasitelerini kullanmak yerine kısa yol tuzaklarına sapmakta ve bilişsel hata yapmaktadır. Bu yüzden öncelikle, karar verme süreçlerine karışan önyargıların ve bilişsel hataların farkında olmak ve bu psikolojik tuzaklardan mümkün olduğunca kaçınmaya çalışmak önemlidir. Karar vericilerin karar verme süreçlerinde sıklıkla düştükleri tuzaklar üçe ayrılmaktadır: 1. Kolay Ulaşılabilirlik Tuzağı, 2. Temsil Edicilik Tuzağı ve 3. Doğrulama Tuzağı.

Kolay Ulaşılabilirlik

Kolay ulaşılabilirlik, karar vericinin herhangi bir olguyla ilgili örnekleri hatırlama kolaylığına dayalı olarak o olgu hakkında yaptığı çıkarımlardır. Kolay hatırlanan olayların olma olasılığı zor hatırlananlara göre daha yüksek algılanmaktadır. Bu tuzağın neden olduğu hatalardan ilki, hafızada canlı ve yeni olan örneklerin olma olasılığının, zor hatırlananlara göre daha yüksek algılanması olan hafızadaki canlılıktır. Bir diğeri de hafızada en hızlı akla gelen örneklerin olma olasılığının, daha yüksek algılanması olan hatırlanma kolaylığıdır. Bu nedenle, insanlar savaşların grip hastalığına veya timsahların sivrisineklere göre daha çok insanın ölümüne sebep olduğunu zannetmektedir. Örneğin 2022 yılında dünyada timsah saldırısında ölen 1.000 kişiye karşılık sivrisinekların 1.000.000 kişinin ölümüne neden olduğu gerçeği göz ardı edilmektedir (Statista, 2022).

Kolay ulaşılabilirliğin karar vermedeki süreyi azaltması üniversite yöneticileri açısından önemli bir avantajdır. Ancak bu tuzağa düşen üniversite yöneticileri, mevcut anıları ve deneyimleri yüzünden aslında gerçekleşme olasılığı yüksek sorunları göz ardı edip gerçekleşme olasılığı daha az olan olgulara olması gerekenden daha fazla önem verebilmekte ve karar verme süreçlerinde sistematik hatalar yapabilmektedir. Bu yüzden üniversite yöneticilerinin, zihinsel olarak en uygun seçenekleri seçme tuzağına düşmemeleri için sezgilerinin onları ne zaman yoldan çıkaracağını farkında olmaları önemlidir.

Temsil Edicilik

Temsil edicilik, gerçekte var olan temel verilerin yerine temsil edici özelliklerin öne çıkarılmasıdır. Temsil edicilik tuzağının neden olduğu hatalardan ilki temel oran hatasıdır (Bazerman ve Moore, 2013). Buna göre, karar vericiler istatistiksel verileri ve bu verilerin ortaya koyduğu temel oranı görmezden gelip temsil ediciliğin öne çıktığı karakteristik özellikleri dikkate alma eğilimindedir. Bu eğilim, karakteristik özellikler canlı olduğunda daha da güçlenmektedir. Böylece, bireylerin kendi doğruları, onlara sunulan gerçeklerden daha değerli hale gelmektedir. Tversky ve Kahneman'a (1981) göre, karar vericiler yeterli bilginin olmadığı durumlarda temel oran verilerini kullanma eğilimindedir.

Bir diğer hata ise örneklem büyüklüğü hatasıdır. Örneklem büyüklüğü istatistikte çok önemli olmasına ve büyük örneklemin küçük örnekleme göre evreni daha gerçekçi temsil ettiğinin bilinmesine rağmen, sezgisel karar verirken örneklem büyüklüğünün pek dikkate alınmadığı görülmüştür. Kahneman ve Tversky'nin (1979) araştırmasının da ortaya koyduğu gibi, bireyler örneğin altı kez havaya atılan madeni bir paranın Y-T-Y-T-T-Y şeklinde gelmesinin, Y-Y-Y-T-T-T ve hatta Y-Y-Y-Y-T-Y gelmesinden çok daha olası olduğunu düşünmektedir. Oysaki temel istatistiğe göre paranın her bir havaya atılışında, bir önceki atılışından bağımsız olarak yazı veya tura gelme olasılığı %50'dir. İstatistiksel olarak büyük örneklemin küçük örnekleme göre evreni temsil etmede daha güvenilir olduğu bilinmesine rağmen, karar vericiler küçük örnekleme dayanarak genelleme yapmak eğilimindedir.

Ortalamaya doğru regresyon hatası ise, yaşamda çok karşılaşılan ancak pek de önemsenmeyen bir durumdur. Zeki bir kişinin kendisi kadar zeki olmayan bir kardeşinin olması, kısa boylu ebeveynlerin kendilerinden uzun boylu çocuklarının olması veya ilk yıllarında çok iyi bir performans gösteren sporcuların ikinci yıllarında çok vasat olmaları gibi (Bazerman ve Moore, 2013). Kahneman ve Tversky'ye (1979) göre bu hatanın kökeni, karar vericilerin gelecekteki sonuçları geçmiş sonuçlardan doğrudan yordayabileceklerini varsaymalarıdır.

Belirli bir olayın meydana gelme olasılığı, genellikle benzer türdeki olayların olasılığı ile ilişkilidir. Bu yüzden, üniversite yöneticilerinin karar verme süreçlerinde temsil ediciliği kullanmaları

bazen işe yarayabilir ancak bunun aşırı kullanılması bilişsel hatalara neden olmaktadır. Bazerman ve Moore'a (2013) göre, temsil edicilik, karar verme süreçlerinin o kadar içindedir ki, yukarıdaki örneklerden de görülebileceği gibi bilimsel eğitim almak ve iyi bir istatistik bilgisine sahip olmak bile karar vericilerin bu tuzağa düşme olasılıklarını azaltmamaktadır.

Doğrulama

Doğrulama tuzağının içindeki ilk hata tanınırlık hatasıdır ve kısaca karar vericinin inandıklarına ve kabullerine uygun bilgiyi hemen kabul etmesi anlamına gelmektedir. Karar verici, kendi görüşüne sıkıca sarılmak için gerçekte doğru olmayan teyit edici kanıt aramakta ve statükonun dışına çıkmak istememektedir. İnsanlar genellikle, önceki tercihleri hatalı bile olsa onları değiştirmemek eğilimindedir. Benzer şekilde batık maliyet hatası da yanlış tercihte ısrar anlamına gelmektedir ve en çok borsa değer kaybederken, yatırımcıların sahip oldukları hisseleri ellerinde tutmaları ve bu yüzden maddi kayıp yaşamalarında görülmektedir. Doğrulama tuzağı ile ilgili sık karşılaşılan bir diğer hata ise, insanların bilinmeyen bir niceliği tahmin etmeden önce belirli bir değeri dikkate alma veya karar verirken tek bir bilgiye fazlasıyla güvenme ve ağırlık verme eğilimi olan çıpalama hatasıdır. Bireyler geçmiş deneyimlerine veya o andaki herhangi bir bilgiye dayanan bir başlangıç değerine bağlı tahmin yapmakta ve son kararını bu değere göre vermektedir. Karar verme süreçlerine karışan bir diğer hata ise aşırı güven hatasıdır. Bu hataya göre, karar verici yanıtını bilmediği zor bir problemle karşılaştığında ve karar vermeye zorlandığında verdiği kararın doğruluğuna inanmaktadır. Karar verici, tahminde bulunma konusunda pek başarılı olmasa da doğru olduğu konusunda kendine fazla güvenmeye yatkındır. Bu ise karar vericilerin yanlış hüküm vermesine ve bu yüzden de yanlış kararlar almasına neden olmaktadır. Aşırı güven önemli bir bilişsel hata kaynağıdır hatta Bazerman ve Moore'a (2013) göre tüm bilişsel hataların temelidir. Uzmanlar Çernobil nükleer faciası, Challenger uzay mekiği faciası, Irak'ın işgali, 2008 ekonomik krizi ve İngilizlerin Çanakkale Savaşı'ndaki yenilgisinin kaynağının aşırı güven hatası olduğunu ileri sürmektedir (Gladwell, 2009; Plous, 1993).

Karar verme sürecinde karar probleminin sunuluş biçimi ve kazanç-kayıp vurguları karar verme davranışını etkileyen önemli faktörlerdir. Karar vericinin, belirli bir seçimle ilgili eylemlerini, sonuçlarını ve beklenmedik durumlar hakkındaki anlayışını ifade eden çerçeveleme hatası, kısmen problemin sunuluş biçimine ve kısmen de karar vericinin norm, alışkanlık ve bireysel özelliklerine bağlıdır (Tversky ve Kahneman, 1981). Bireyler, kendilerine farklı şekillerde sunulan ancak temelde aynı olan durumlarda farklı tepki gösterme ve farklı karar verme eğilimindedir. İnsanlar kayıplara, kazançlardan daha güçlü bir tepki vermektedir (Kahneman, 2020). Kayıptan kaçınma olarak ifade edilen bu insani zaaf, etin üzerinde %15 yağlı yerine %85 yağsız yazdığında insanların satın alma oranının daha yüksek olmasını açıklamaktadır. Benzer şekilde %20 ölme riski yerine %80 hayatta

kalma şansı var dendiğinde insanların ameliyatı kabul etme oranının iki katına yükselmesinin de nedenidir (Lehrer, 2019).

Tablo 1. Karar Verme Süreçlerindeki Tuzaklar ve Kaçış Yolları

<i>Tuzaklar</i>	<i>Açıklama</i>	<i>Kaçış Yolları</i>
<i>Kolay Ulaşılabilirlik</i>		
Hafızadaki canlılık	Canlı ve yeni örneklerin olma olasılığının daha yüksek algılanması	Veri ve istatistik kullanın; kanıt isteyin.
Hatırlanma kolaylığı	En hızlı akla gelen örneklerin olma olasılığının daha yüksek algılanması	İzlenimlerin sizi yönlendirmesinden kaçının.
<i>Temsil Edicilik</i>		
Temel oran	Temel oran verilerini kullanma	Basmakalıp düşünceye karşı gelen örnekleri arayın; dikkatli olun.
Örneklem büyüklüğü	Küçük örnekleme göre genelleme yapma	Genelleme yaparken büyük örnekleme dikkate alın.
Ortalamaya doğru regresyon	Gelecekteki sonuçları geçmiş sonuçlardan doğrudan yordama	Her zaman değişimi düşünün ve kararınızı yeni bilgilere göre düzenleyin.
<i>Doğrulama</i>		
Tanırlık	Tanıdık bilgiye daha çok değer verme	Bilinmeyeni arayın; yaratıcılığa ve yeni olana odaklanın.
Batık-maliyet	Hatalı kararda ısrar etme	İyi seçimlerin bile kötü sonuçlara yol açabileceğini kendinize hatırlatın.
Çıpalama	Başlangıçtaki bir değere fazla güvenme	Açık fikirli olun; farklı seçenekleri düşünün; bilgiye şüpheyle yaklaşın.
Aşırı güven	Tahmin etme yeteneğine aşırı güvenme	Her zaman aşırılıkları göz önünde bulundurun ve uzmanlara danışın. Karşı deliller arayın; Kendinizi şüpheli olmaya zorlayın.
Çerçeveleme	Bir problemin sunuş biçiminin hem seçenekleri hem de sonuçları etkilemesi	Problemi tarafsız ve detaylı ortaya koyun. Farklı bakış açılarına başvurun. Problemin sunuş biçimini en az bir kez değiştirin.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9. b.). New York: McGraw-Hill, s. 339; Bazerman, M. H. & Moore, D. A. (2013). *Judgment in managerial decision making* (8. b.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, s. 58 kaynaklarından uyarlanmıştır.

Yukarıdaki Tablo 1’de, karar verme süreçlerine karışan bazı tuzaklar ve bu tuzaklardan kaçış yolları verilmiştir. Kahneman ve Tversky’e (1979) göre, insanlar belirsiz bir durumla karşılaştığında elindeki bilgiyi dikkatlice değerlendirmemekte, olasılıkları hesaplamamakta veya fazla düşünmemektedir. Bunun yerine kararını duygular, içgüdüler ve zihinsel kısa yollardan oluşan bir listeye dayanarak vermektedir.

Hoy ve Miskel’e (2013) göre karar verme süreçlerinde zaman eksikliği, karar vericilerin önündeki en ciddi sorunlardan birisidir. Zaman, karar vericinin değerlendireceği seçeneklerin sayısını kısıtlamaktadır ve bu nedenle karar vericiler hızlı ve tatmin edici stratejilere gereksinim duymaktadır. Hızlı ve doğru karar vermek ve tuzaklardan kaçınmak için önerilen stratejiler şunlardır (Hoy ve Tarter 2010’dan aktaran Hoy ve Miskel, 2013, s. 347-349):

1. *Tatminkârlık Kuralı*: Eğitim yönetiminde optimum karar vermek mümkün değildir; tatminkâr olmayı öğrenin.

2. *Çerçeveleme Kuralı*: Olumlu sonuçlar almak için problemleri olumlu terimlerle çerçeveleyin. Problemin ortaya konulma biçiminde kullanılan çerçeve fark yaratır ve olumlu çerçevelemenin başarıyı arttırması muhtemeldir.
3. *Varsayılan Kuralı*: “Hiçbir şey yapmamayı” ilk seçenek olarak düşünün. Hızlı karar vermede varsayılan seçenek bazen hiçbir şey yapmamaktır.
4. *Basitlik Kuralı*: Basitlik karmaşıklıktan üstündür; her zaman basitten başlayın. Eğitim kurumlarındaki problemlerin çoğu karmaşıktır ve yöneticiler de genellikle çözümlerin de karmaşık olduğunu düşünürler, ancak her zaman böyle olması gerekmez.
5. *Belirsizlik Kuralı*: Belirsiz ortamlar çoğu zaman bilgilerin göz ardı edilmesini gerektirir; bu konuda sezgilerinize güvenin. Deneyimli yöneticiler geçmişteki temel öğeleri göz önüne alırlar. Simon (1987), sezginin davranış kalıplarını görme deneyiminden geldiğini ileri sürer. Sezgisel karar verme, neyin göz ardı edileceğini ve neye değer verileceğini bilmektir.
6. *En İyiyi Seç Kuralı*: İlk tatmin edici seçeneği seçin. Bu kural, tatmin kriterini karşılayan bir seçeneğin yani “yeterince iyi” olanın seçilmesidir.
7. *Şeffaflık Kuralı*: Karar verme süreçlerinde şeffaflığı düşünce ve eylem alışkanlığı haline getirin. Yöneticiler astlarıyla olan etkileşimlerinde açık olmalıdır, çünkü açıklık güveni ve güven de yöneticilerle iş birliğini ve kararın kabulünü artırır.
8. *Durumsallık Kuralı*: Başarılarınıza ve başarısızlıklarınıza kafa yorun; koşullu düşünün. Karar vermenin tek bir yolu yoktur. Etkili yöneticiler durumsal düşünmeyi kullanır ve farklı durumların sıklıkla farklı eylem tarzları gerektirdiğini kabul ederler.
9. *Katılım Kuralı*: Karar problemiyle ilgili bilgisi olan ve tecrübesine güvendiğiniz kişileri karar verme süreçlerine dâhil edin.

Karar verme süreçlerindeki yanlış yorumlar ve ön kabuller tercihleri etkileyebilmektedir. Karmaşık ve önemli kararlar çarpıtmalara en açık olanlardır, çünkü çok sayıda insandan gelen çok sayıda varsayımı, tahmini ve katkıyı içermektedir. Karar verme problemi ne kadar önemliyse, psikolojik tuzaklara düşme riski de o kadar yüksek olmaktadır (Hammond, Keeney ve Raiffa, 1998). Bu yüzden üniversite yöneticilerinin karar verme süreçlerine karışan önyargı ve bilişsel hataların farkında olmaları ve bu psikolojik tuzaklardan mümkün olduğunca kaçınmaya çalışmaları önemlidir.

Sonuç

Üniversite yöneticilerinin kullandığı kısa yollar, karar vermeyi basitleştirmek için kullanılan bilişsel araçlardır. Bu bilişsel kısa yollara aşırı güvenildiğinde veya bilişsel kısa yolların etkisi göz ardı edildiğinde, karar verme davranışına karışan ve kararı etkileyen birçok önyargı ve hata ortaya çıkabilmektedir. Baltaş'a (2020) göre insanlar günlük hayatlarında işleme kapasitelerinin çok üzerinde

bilgi ve uyaran ile karşılaşmakta ve bu nedenle geçmiş deneyimlerine dayanan kısa yollar kullanmaktadır. Üniversite yöneticilerinin bu kısa yolların bir taraftan karar verme süreçlerini kolaylaştırırken, diğer taraftan önemli hatalara neden olduklarını da göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Riskli ve önemli kararlar verilirken, bilişsel hatalardan kaçınmak ve karar vermeden önce daha zahmetli düşünce süreçlerine girmek önemlidir (Bazerman ve Moore, 2013). İyi muhakemenin ve doğru kararların anahtarı, karar verilirken bilişsel kısa yolların uygun olduğu durumlar ve uygun olmadığı durumlar arasında ayırım yapmayı öğrenmekten geçmektedir. Lehrer'e (2019) göre, insanlar bazen seçenekleri akıl süzgecinden geçirmeye ve dikkatli bir şekilde çözümlenmeye (Sistem 2) ama bazen de sezgilerine güvenmeye (Sistem 1) ihtiyaç duymaktadır. Verdikleri kararların toplumun tamamını etkileme potansiyeli olan üniversite yöneticilerinin, bu farklı karar verme tarzlarını ne zaman kullanacaklarını bilmeleri ve karar verme süreçlerine karışan tuzaklar ve bu tuzaklardan kaçış yolları hakkındaki farkındalıkları oldukça önemlidir.

Kaynaklar

- Anderson, N. H. (1973). Information integration theory applied to attitudes about U.S. presidents. *Journal of Educational Psychology, 64*, 1-8.
- Ariely, D. (2020). *Akıldışı ama öngörülebilir: Kararlarımızı biçimlendiren gizli kuvvetler* (A. Hekimoğlu-Gül & F. Şar, Çev.). İstanbul: Optimist Yayın Grubu.
- Baltaş, A. (2020). *Akılsız duyguların cezasını kararlar çeker: Akıllı insanlar neden yanlış kararlar verir?* (7. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bazerman, M. H. & Moore, D. A. (2013). *Judgment in managerial decision making* (8. b.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Buchanan, L. & O'Connell, A. (2006). A brief history of decision making. *Harvard Business Review, 84*(1), 32-41.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (12. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, M., March, J. & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly, 17*, 1-25.
- Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychological Bulletin, 51*, 280-311.
- Eisenfuhr, F. (2011). *Decision making*. New York, NY: Springer.
- Etzioni, A. (1989). Humble decision making. *Harvard Business Review, 67*(4), 122-126.
- Fox, J. (2015). From "economic man" to behavioral economics. *Harvard Business Review, 93*(5), 78-85.
- Futcher, R. (2021). *How to trust your gut to make better decisions?* <https://www.russellfutcher.com/new-blog/2021/4/29/management-103-how-to-trust-your-gut-to-make-better-decisions-h9y56> sayfasından erişilmiştir.

- Gigerenzer, G. (2004). Fast and frugal heuristics: The tools of bounded rationality. D. Koehler & N. Harvey (Ed.), *Blackwell Handbook of judgment and decision making* içinde (s. 62-88). Oxford, UK: Blackwell.
- Gladwell, M. (2005). *Blink: the power of thinking without thinking*. New York: Little, Brown and Co.
- Gladwell, M. (2009). *Cocksure: Banks, battles and the psychology of overconfidence*. The New Yorker. <https://www.newyorker.com/magazine/2009/07/27/cocksure> sayfasından erişilmiştir.
- Goldstein, W. M. & Hogarth, R. M. (1997). Judgment and decision research: Some historical context. W. M. Goldstein & R. M. Hogarth (Ed.), *Research on judgment and decision making: Currents, connections, and controversies* içinde (s. 3–65). New York: Cambridge University Press.
- Hammond, J. S., Keeney, R. L. & Raiffa, H. (1998). The hidden traps in decision making. *Harvard Business Review*, 76(5), 47-58.
- Hayashi, A. M. (2001). When to trust your gut. *Harvard Business Review*, 79(2), 58-65.
- Herald, J. E. (1991). Social judgment theory: Applications to educational decision making. *Educational Administration Quarterly*, 27(3), 343-357.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9. b.). New York: McGraw-Hill.
- İktisat Sözlüğü. (t.y.). *Ekonomik insan*. <https://www.iktisatsozlugu.com/tr/nedir/ekonomik-insan/1458> sayfasından erişilmiştir.
- James, W. (1950). *The principles of psychology, Vol. 1*. New York: Dover Publications.
- Jones, E. E., Kanouse, D. E., Hanson, L., Kelley, H., Nisbett, R., Valins, S. & Weiner, B. (1971). *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kahneman, D. (2020). *Hızlı ve yavaş düşünme* (O. Ç. Deniztekin & F. N. Deniztekin, Çev., 14. b.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect theory: An analysis of decisions under risk. *Econometrica*, 47(2), 313–327.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1996). On the reality of cognitive illusions. *Psychological Review*, 103, 582-591.
- Kamilçelebi, H. (2019). *Davranışsal iktisat*. Londra: IJOPEC Publication Limited.
- Klein, G. (1997). An overview of naturalistic decision making applications. Z. Sambok & G. Klein (Ed.), *Naturalistic decision making* içinde (s. 49–59). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Klein, G. (2005). *The power of intuition* (7. b.). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Kondakçı, Y. & Zayim, M. (2013). Yönetim süreci. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 9-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Lehrer, J. (2019). *Karar anı* (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Lunenberg, F. C. & Ornstein, A. (2012). *Educational administration: Concepts and practices* (6. b.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- March, J. G. (1988). *Decisions and organizations*. Oxford: Blackwell.
- Nisbett, R. E. & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Online Etymology Dictionary. (t.y.). *Heureka*. <https://www.etymonline.com/search?q=heureka> sayfasından erişilmiştir.
- Plous, S. (1993). *The psychology of judgment and decision making*. New York: McGraw-Hill.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18. b.). London: Pearson Education.
- Sayegh, L., Anthony, W. P. & Perrewé, P. L. (2004). Managerial decision-making under crisis: The role of emotion in an intuitive decision process. *Human Resource Management Review*, 14(2), 179-199.
- Shah, A. K. & Oppenheimer, D. M. (2008). Heuristics made easy: an effort-reduction framework. *Psychological Bulletin*, 134(2), 207-222.
- Sharot, T. (2018). *Başkalarının akı: Neden bazılarımız ikna etmekte daha başarılı ve nörobilim bu konuda ne düşünüyor?* (T. Uyar, Çev.). İstanbul: Domingo Yayıncılık.
- Simon, H. A. (1956). Rational choice and the structure of the environment. *Psychological Review*, 63(2), 129-138.
- Simon, H. A. (1987). Making management decisions: The role of intuition and emotion. *Academy of Management Executive*, 1(1), 57-64.
- Simon, H. A. (1992). What is an explanation of behavior? *Psychological Science*, 3, 150-161.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations* (4. b.). New York: The Free Press.
- Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Statista. (2022). *Deadliest animals worldwide by annual number of human deaths as of 2022*. <https://www.statista.com/statistics/448169/deadliest-creatures-in-the-world-by-number-of-human-deaths/> sayfasından erişilmiştir.

TDK Güncel Türkçe Sözlük. (t.y.). *Karar*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2008). *Dürtme* (E. Günsel, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.

Tversky, A. & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453-458.

Wilson, D. C. (1995). Highest and best use analysis: Appraisal heuristic versus economic theory. *Appraisal Journal*, 63(1), 11-26.

Extended Summary

The decisions made by university administrators have always been important. According to Starratt (2004), the decision-making processes of university administrators do not only affect them individually, but also affect staff, faculty members, students, parents, communities, the general ethical climate of the organization and even the entire society. The potential for decisions made at universities to affect a large segment of society makes the decision-making processes of university administrators important. Research on decision-making processes, which started in the mid-20th century and gained momentum in the last twenty years, has clearly revealed that administrators deviate from the rational decision-making model in which they use their mental capacities in decision-making processes (System 2) and are caught in traps consisting of heuristics and biases (System 1). On the one hand, these heuristics, which are cognitive tools used to simplify decision-making processes, make administrators' lives easier, on the other hand, they make administrators make choices that cause serious errors.

Comprehensive research in this field gained importance at the end of World War II with the emergence of influential theories about rational decision-making in the fields of statistics and economics although research on the decision-making process has a long history in the fields of economics and philosophy. Decision-making models can be basically classified as follows: 1. Rational Decision-Making Model, 2. Bounded Rational Decision-Making Model, and 3. Intuitive Decision-Making Model.

According to the rational decision-making model, decisions are made rationally, that is, consistently and to provide maximum benefit within certain constraints. The stages of the rational decision-making processes are as follows (Lunenburg and Ornstein, 2012): 1. Identify the problem, 2. Generate alternatives, 3. Evaluate alternatives, 4. Choose the alternative, 5. Implement the decision, 6. Evaluate the decision. The weakest aspect of this model is that the basic assumption in the rational

decision-making model is that decision makers have complete information about the current problem and the solution to that problem. Real-life decisions are often not made in the way suggested by the rational model because of time pressure, lack of attention and information, limited options, and inadequacy of the individual in the decision-making process. The rational decision-making model ignores the emotional, psychological and political aspects of the decision-making processes because it considers decision makers to have absolute power and wisdom.

According to bounded rational decision-making model, decision makers make the most appropriate decision by considering a balance policy based on the social, political and cultural conditions provided by the environment (Kondakçı and Zayim, 2013). The assumptions of the bounded rational decision-making model are as follows (Lunenberg and Ornstein, 2012): 1. Decision makers define the problem inadequately and incompletely, 2. Decision makers cannot generate all possible alternatives, 3. Alternatives are always evaluated incompletely, 4. It is impossible to determine optimal alternative, 5. Due to conflicting interests of different stakeholders, a compromise solution is sought. Considering human limitations and the impact of the environment, Simon (1956) presents the concept of *satisficing* (satisfy + suffice) as a decision-making criterion. Accordingly, when making decisions, people simplify their choices and choose “good enough” instead of “the best”. The radio channel selected while driving is a good example. Since people cannot listen to all radio channels, they decide to listen to the channel that plays a song they like.

Intuitive decision-making, which is the furthest decision-making from rationality, is a model based on intuition and emotions formed as a result of experience. According to Klein (2005), intuition is described as the ability to know when a problem occurs and choose the best course of action with no conscious reasoning. The fact that intuitions are far from being rational does not mean that they are irrational or wrong. In fact, according to many decision researchers, intuition and rationality complement each other. Experts and experienced decision makers generally make decisions among limited options without reducing the quality of the decision. Experienced administrators generally use analytical thinking and intuition together when making decisions in uncertain situations. Decision makers always want to have good information, but in cases where they cannot access the information, they trust their intuition. Therefore, it is not actually true that decision makers have to experience the logic-intuition dilemma. The important thing is to have a holistic perspective.

When making decisions, people fall into traps and make cognitive errors instead of using their mental capacities. On the one hand, these heuristics make administrators’ lives easier, but on the other hand, they cause serious mistakes. So, first of all, it is important to be aware of the heuristics and biases involved in administrative decision-making and try to avoid these psychological traps as much as possible. In the decision-making processes of university administrators, misinterpretations,

presuppositions and other tricks of the brain can affect their choices. Complex and important decisions are the most susceptible to distortion because they involve many assumptions, guesses, and contributions from many people. Three main traps that decision makers often fall into during the administrative decision-making processes are as follows: 1. Availability Heuristics, 2. Representative Heuristics, and 3. Confirmation Heuristics.

Firstly, biases emanating from the Availability Heuristics are ease of recall and retrievability. Next, biases emanating from the Representative Heuristics are insensitivity to base rates, insensitivity to sample size, and regression to the mean. Lastly, biases emanating from the Confirmation Heuristics are the confirmation trap, sunk cost fallacy, anchoring, overconfidence and framing effect.

The heuristics used by university administrators are cognitive tools used to simplify decision making. When these heuristics are over-relied or the effect of them is ignored, many biases and errors may arise that interfere with decision-making process. According to Baltaş (2020), people encounter information and stimuli far beyond their processing capacity in their daily lives and therefore use heuristics based on their past experiences. University administrators should not ignore that, while these shortcuts facilitate decision-making processes, they also cause serious errors. When making risky and important decisions, it is important to avoid cognitive errors and engage in more laborious thought processes before making a decision (Bazerman and Moore, 2013). The key to good judgment and correct decisions is to learn to distinguish the situations when heuristics are appropriate and when they are not. According to Lehrer (2019), people sometimes need to filter the options mentally and analyze them carefully (System 2), but sometimes they need to trust their intuition (System 1). The secret lies in the fact that university administrators, whose decisions have the potential to affect the society entirely, should know when to use these different decision-making styles and be aware of the traps involved in decision-making processes and the ways to escape from these traps.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.


Öğretmenlerin Proje Danışmanlık Yeterlik Düzeyleri: Ölçek Geliştirme Çalışması*

Competency Levels of Teachers in Project Consultancy: Scale Development Study

Emin Yaşar, Behçet Oral

Yazar Bilgileri

Emin Yaşar 
Dr., Gaziantep Üniversitesi,
eminyasar@gantep.edu.tr

Behçet Oral 
Prof. Dr., Dicle Üniversitesi,
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi,
oralbehcet@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin, araştırma projelerine danışmanlık yapma yeterlik düzeylerini kendi görüşleri bağlamında belirleyen bir ölçek geliştirmektir. Ölçek geliştirme sürecinde alanyazından ve alan uzmanlarından yararlanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak ölçek formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Taslak ölçek formu uygulama verileri ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve nihai ölçek formu uygulama verileri ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) çalışmaları yapılmıştır. AFA verileri 634, DFA verileri 472 gönüllü öğretmenin katıldığı farklı çalışma gruplarından toplanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi temel alınarak çalışma grupları belirlenmiştir. Çalışmanın yapı geçerlik sonuçlarına göre 4 boyut ve 38 maddeden oluşan ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Ölçek alt boyutları; 19 maddeli "uygulama süreci", 8 maddeli "danışman öz yeterlik", 6 maddeli "rehberlik" ve 5 maddeli "etik ve sorumluluk"tur. Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği'nin yapısının toplam varyansın %71,759'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Cronbach Alpha değeri 0,984 bulunmuştur. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, ham puanlar üzerinden hesaplanmış ve sonuçların 0,30 değerinden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonuçları, Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Proje
Danışmanlık
Öğretmen
Ölçek

Keywords

Project
Consultancy
Teacher
Scale

Makale Geçmişi

Geliş: 20.09.2023
Kabul: 01.03.2024

ABSTRACT

This study aims to develop a scale that assesses teachers' competence in advising research projects based on their own views. The scale development process involved creating an item pool from the literature and field experts and obtaining expert feedback on the draft scale form for validity and reliability. The draft and final scale forms were subjected to Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) respectively. The data were collected for EFA from 634 and for CFA from 472 volunteer teachers selected by purposive sampling. Finally, the scale consisted of 4 dimensions and 38 items: "implementation process" with 19 items, "counsellor self-efficacy" with 8 items, "guidance" with 6 items, and "ethics and responsibility" with 5 items. It was determined that the Scale for Teacher Competency in Project Consultancy accounted for 71.759% of the total variance. Moreover, Cronbach Alpha value was found to be 0.984. Corrected item-total correlations were calculated over the raw scores, and it was concluded that the results were more than 0.30. The results show that the Scale for Teacher Competency in Project Consultancy is a valid and reliable scale.

* Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Yaşar, E. & Oral, B. (2024). Öğretmenlerin proje danışmanlık yeterlik düzeyleri: Ölçek geliştirme çalışması. *TEBD*, 22(1), 464-486. <https://doi.org/10.37217/tebd.1363368>

Giriş

Günümüz eğitim anlayışında kişinin yaratıcılığı, problem tanımlama ve çözme yeteneği, özgürlüğü, ürünlerini başarıyla sunabilme becerisi, araştırma yöntemlerini kullanma kabiliyeti ve bilimsel araştırmalara olumlu bir tutum geliştirme önemli hâle gelmiştir. Bu nedenle gelecekteki bireylerin bu niteliklere sahip olabilmesine odaklanmak büyük bir öneme sahiptir (Bektur, Yaşar, Küçükkaragöz ve Titiz, 1997, s. 142-143). Proje çalışmaları, öğrencilerin söz konusu becerileri edinmesine katkı sunmaktadır. Projenin temel özelliği, gerçek hayat problemlerini bilimsel araştırma yöntemleriyle tespit etme, çeşitli çözüm seçenekleri üretme, en uygun çözümü belirlemek ve nihayetinde özgün bir çıktı elde etmektir. Bu süreç, bir projenin temel karakteristiğini oluşturur ve başarılı bir proje için anahtar adımları içerir (Korkmaz ve Kaptan, 2001, s. 194-196).

Proje gerçekleştirme süreçlerinde çoğunlukla proje tabanlı öğrenme yaklaşımının adımları izlenir. Bu öğrenme yaklaşımı ile yapılan çalışmalarda öğrenci beceri ve yetkinlikleri farklı alanlarda geliştirilmeye çalışılır (Eslek, 2015, s. 1-2). Proje üretiminde, öğrencilere eleştirel düşünme ve iş birliğine dayalı çalışma becerileri kazandırmak önemlidir (Pearlman, 2006, s. 51-53). Proje, öğrencilerin ilgili öğretmen danışmanlığında bireysel veya grup olarak yeteneklerine ve ilgilerine göre belirlenen bir problemi araştırma, yorumlama, çözüm önerileri geliştirme, bilgi edinme, orijinal fikirler üretme, patent ve faydalı model kapsamında ürünler geliştirme gibi çalışmaları içermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Projeler, otantik problemleri çözme, iş birlikli çalışma ve somut ürünler ortaya koyma gibi unsurları içerdiğinden öğrencilerin ilgisini artırır. Aynı zamanda, proje sürecinde öğrencilerin bilgi, kavram ve ilkeleri edinmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Bu süreç, öğrencilerin planlı bir şekilde ilerlemelerini ve gerekli durumlarda dönütleri içerdiğinden üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi potansiyeline sahiptir (Blumenfeld vd., 1991, s. 373).

Katz'ın (1994) "Proje Yaklaşımı" başlıklı çalışmasında, bir projenin en kritik özelliğinin öğrencilerin yanı sıra danışman olarak görev yapan öğretmenin çözüm geliştirmek için gösterdiği çaba olduğu ifade edilmiştir. Aynı bakış açısıyla Fleming (2000), öğretmenin kalıcı öğrenmenin yapılandırılması için öğrencinin başarılı projeler ortaya koymasına rehberlik eden, yol gösterici ve kolaylaştırıcı rolünü üstlendiğini ifade etmektedir. Proje süreci boyunca öğretmenin belirgin rolü, öğrenci çalışmalarını yönlendirmek ve önerilerde bulunmaktır (Solomon, 2003, s. 20). Öğrenciler proje çalışması yaparken öğretmen genellikle içerik uzmanı yerine destekleyici bir mentör olarak davranır. Öğretmen, bilgi vermek yerine öğrencilere destek sağlar, açık uçlu sorular kullanır, yansıtıcı tartışmayı teşvik eder, öğrencilerin fikirlerine öz güvenlerini arttıracak şekilde değer verir, proje çerçevesini ve araştırma planını öğrencilerle birlikte oluşturur ve proje sürecinin ölçme ve değerlendirmesini yaparak geri bildirim sağlar (Fleming, 2000, s. 10). Özetle proje danışmanı olarak öğretmen, proje sürecinde proje geliştiren öğrencilerin motivasyonlarını destekleme, süreç boyunca

rehberlik etme, çıkan sorunlara uygun çözümler geliştirmeleri için yönlendirme gibi görevler üstlenir. Bu açıdan öğretmenin mesleki ve uzmanlık alan bilgisinin yanı sıra proje danışmanlık becerileri de önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin proje hazırlama süreçlerine engel olan önemli faktörlerden biri, öğretmenlerin proje beceri ve deneyimlerinin yetersiz olmasıdır (Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu, 2015). Proje hazırlama sürecinde öğrencilere danışmanlık sunacak öğretmenin, proje çalışmalarına yaklaşımı son derece önem taşımaktadır. Projelerde danışmanlık yapmak gönüllülük esasına dayanmasına rağmen bu rolü üstlenen bir öğretmen için çeşitli yükümlülükler bulunmaktadır (Temel Eğitim Genel Müdürlüğü [TGEM], 2014, s. 5).

Fisanick (2010, s. 134-135), proje danışmanlığında öğretmenden beklenenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin yaşadıkları stresle başa çıkabilmeleri ve başarı sağlamaları için gerekli pedagojik desteği sağlamak,
- Öğrencilerin başarı ve tecrübe edinebilmeleri için kaynak, uzmanlık ve rehberlik düzeyinde ortaya çıkacak ihtiyaçlarını gidermek,
- Projelerde disiplinler arası çalışmalara destek vermek ve soruna bütüncül bir çözüm yolu bulmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin çeşitli proje yarışmalarına katılımlarını sağlamak,
- Projeye paydaş olarak çeşitli kurum ve kuruluşların destek vermesi için ortaklıklar kurulmasına yönelik çalışmalar yaptırmak,
- Üretilen bir projenin farklı platformlarda katılım noktasında gerekli desteği sağlamak.

Yeterlik; kişinin deneyimleri, yetenekleri ve düşüncelerinin birleştiği bir kavramdır. Diğer bir ifade ile istenen performans türlerini elde etmek için gereken eylemleri planlama ve işe koşma yeteneğinin değerlendirilmesidir (Bandura, 2001). Her meslekte, bilgi ve beceriler eğitim yoluyla aktarılır ve çalışanların kendi alanlarıyla alakalı ileri düzey bilgi ve beceri sahibi olmaları; çalışanları eğitime görevini yürütenlerin maksimum seviyede yeterlik sahibi olmaları ile ilişkilidir (Erden, 1998, s. 56). Öğretmenlerin meslekleri için gösterdikleri çaba, gayret ve öğrenci için tespit ettikleri hedefler, yeterlik düzeyleri ile doğrudan bağlantılıdır. Yüksek yeterlik sahibi öğretmenler, öğretmeye karşı büyük bir heves ve bağlılık gösterirler ve adeta mesleklerine adanmışlık duygusuyla çalışırlar (Aktag, 2003).

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından koordine edilen tanılama süreci sonunda IQ puanı 130 ve üzeri olan özel yetenekli öğrenciler, okul dışında Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim alırlar. Tebliğler Dergisi'nin 2019 yılında yayımlanan 2747 numaralı

sayısındaki BİLSEM Yönergesine göre; BİLSEM’lerde proje ve orijinal ürün üretilmesi için öğrencilerin kapasite ve kabiliyetlerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim etkinlikleri düzenlenir ve uygulanır. Yönergenin *Amaçlar* bölümünde; “d) Özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, disiplinlerarası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır.” ifadesinden yola çıkarak BİLSEM’lerdeki eğitim etkinliklerinin temelinde “*proje yöntemi*” olduğu söylenebilir. BİLSEM’lerin yanı sıra ortaokul ve lise düzeyinde “proje tasarımı ve uygulamaları” dersi seçmeli olarak verilmektedir.

Son yıllarda ülkemizde, öğrencilere proje üretimi becerilerini geliştirme ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanma yeterliliğini kazandırmak önem kazanmıştır. Kalkınma ajansları ve Avrupa Birliği gibi kuruluşlar, hibe programlarını genellikle projeler üzerinden gerçekleştirmektedir. Bunun yanı sıra, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) başta olmak üzere birçok kamu kurum ve kuruluşu, farklı kategori ve konularda proje yarışmaları (TÜBİTAK 4006, 4007 Bilim Fuarları; 2204 A, B, C, D Araştırma Projeleri Yarışmaları) düzenlemektedir. Özellikle küresel ve toplumsal sorunların ön plana çıktığı yarışmalarda, öğrencilerden gerçek yaşam problemlerine odaklanarak çözüm önerileri sunmaları beklenmektedir. Proje geliştirme sürecinde, proje danışmanının yeterliği, projenin niteliği açısından temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, öğrenci araştırma projelerine danışmanlık yapan öğretmenlerin yeterlik düzeylerini tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin başta, proje yöntemi kurgusu üzerine yapılandırılan Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin proje danışmanlık yeterlik düzeylerini ölçmede kullanılması ve sonuçlar üzerinden ihtiyaç duyulan faaliyetlerin planlanması sürecinde işe koşulması beklenmektedir. Ayrıca ortaöğretim kurumlarına devam eden tüm öğrencilerin her yıl en az bir dersten proje hazırlaması zorunludur. Bu sebeple ölçek, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin proje danışmanlık yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve varsa hizmet içi eğitim gibi ihtiyaçların belirlenmesi açısından fayda sağlayabilecektir. Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik (ÖPDY) Ölçeği, TÜBİTAK ve diğer kurumların düzenlemiş olduğu öğrenci proje yarışmalarında danışmanlık yapan öğretmenlerin proje danışmanlık yeterlik düzeyleri hakkında bilgi vermesi ve elde edilen sonuçlar çerçevesinde geliştirme etkinliklerine yön vermesi açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, öğretmenlerin proje danışmanlık yeterlik düzeylerini ölçmek için geçerlik ve güvenilirliği ispatlanmış bir ölçek geliştirmeyi amaçladığından nicel araştırma deseni ve tarama modeli kullanılarak yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bilimsel araştırmalarda, örneklem büyüklüğü, evrenin özelliklerini doğru bir şekilde tahmin etmek ve güvenilir sonuçlar elde etmek açısından çok önemli görülmektedir (Çingir, 1994). Ölçek geliştirilirken seçilen örneklem çokluğunun ölçekteki madde sayısının 5 ile 10 katı arasında olması gerekir (Kass ve Tinsley, 1979; Kline, 1994; Nunnally, 1978; Şencan, 2005). Çalışma grubundaki eleman sayısı 200'ün üzerinde ise grup istatistiksel analiz için uygundur (Hoe, 2008). Çalışma grupları amaçlı örnekleme yöntemiyle proje yöntemi üzerine kurgulanmış Bilim ve Sanat Merkezlerinden (MEB, 2019) seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın perspektifine uygun olarak derinlemesine araştırma yapmak için bilgi açısından zengin durumların belirlenmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için bir uygulama; Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için diğer bir uygulama yapılmış ve analizler bu iki farklı veri seti üzerinde gerçekleştirilmiştir. AFA verilerinin toplandığı ilk çalışma grubu 634 ve DFA verilerinin toplandığı ikinci çalışma grubu 472 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 1 ve Tablo 2'de sırasıyla AFA ve DFA çalışma gruplarına ilişkin demografik özellikler sunulmuştur.

Tablo 1. AFA Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

<i>Demografik Değişkenler</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	339	53,5
	Erkek	295	46,5
Eğitim Durumu	Lisans Mezunu	241	38,0
	Yüksek Lisans Öğrencisi	174	27,4
	Yüksek Lisans Mezunu	143	22,6
	Doktora Öğrencisi	47	7,4
	Doktora Mezunu	29	4,6
Branş Alanı	Sayısal	317	50,0
	Sözel	203	32,0
	Eşit Ağırlık	73	11,5
	Özel Yetenek	41	6,5
Görev Yapılan TÜBİTAK Bölgesi	Adana	149	23,5
	Ankara	47	7,4
	Bursa	45	7,1
	Erzurum	54	8,5
	İstanbul Asya	47	7,4
	İstanbul Avrupa	59	9,3
	İzmir	48	7,6
	Kayseri	33	5,2
	Konya	55	8,7
	Malatya	40	6,3
	Samsun	31	4,9
Van	26	4,1	
Toplam		634	100,0

Tablo 1'de AFA çalışma grubuna katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, branşları ve TÜBİTAK 2204 Araştırma Projeleri yarışma bölgelerine göre dağılımları görülmektedir. Çalışmaya

katılan öğretmenlerin %53,5'i kadın (n=339) ve %46,5'i (n=295) erkektir. Cinsiyet temsili açısından kadın öğretmenler (%53,5) erkek öğretmenlerden (%46,5) daha fazladır. Eğitim durumu açısından ise lisans mezunu öğretmenlerin en çok (n=241) ve doktora mezunu öğretmenlerin en az (n=29) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının (n=317) sayısal branşlardan olduğu görülmektedir. Özel yetenek branşlarındaki müzik ve görsel sanatlara yönelik projelerin diğer alanlara göre az olması nedeniyle bu alanlarda görev yapan öğretmenlerin çalışmaya katılım oranı %6,5 ile sınırlı kalmıştır. TÜBİTAK 2204 Lise ve Ortaokul Araştırma Projeleri yarışmasında baz alınan 12 bölge incelendiğinde en fazla katılımın %23,5 ile Adana bölgesinden (Adana, Gaziantep, Hatay, K.K.T.C., Kahramanmaraş, Kilis, Mersin, Osmaniye) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. DFA Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

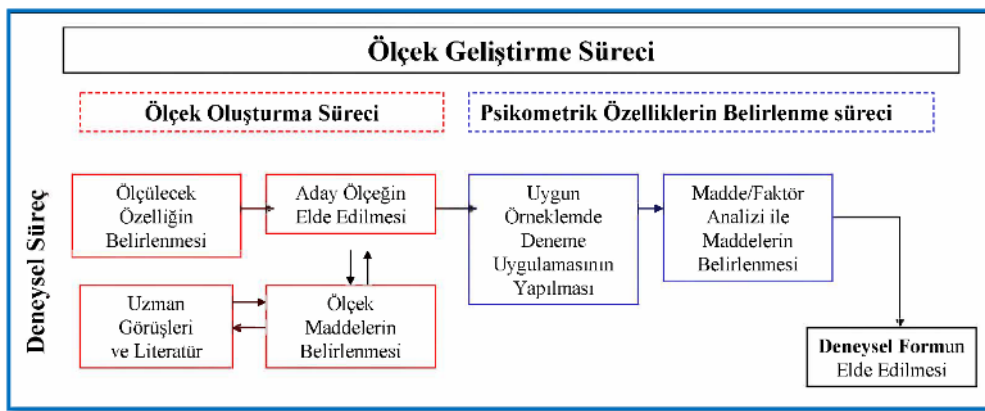
<i>Demografik Değişkenler</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	257	54,4
	Erkek	215	45,6
Eğitim Durumu	Lisans Mezunu	104	22,0
	Yüksek Lisans Öğrencisi	109	23,1
	Yüksek Lisans Mezunu	166	35,2
	Doktora Öğrencisi	60	12,7
	Doktora Mezunu	33	7,0
Branş Alanı	Sayısal	212	44,9
	Sözel	152	32,2
	Eşit Ağırlık	81	17,2
	Özel Yetenek	27	5,7
Görev Yapılan TÜBİTAK Bölgesi	Adana	109	23,1
	Ankara	42	8,9
	Bursa	32	6,8
	Erzurum	42	8,9
	İstanbul Asya	29	6,1
	İstanbul Avrupa	41	8,7
	İzmir	42	8,9
	Kayseri	32	6,8
	Konya	36	7,6
	Malatya	36	7,6
	Samsun	17	3,6
	Van	14	3,0
Toplam		472	100

Tablo 2'de DFA çalışma grubuna katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, branşları ve TÜBİTAK 2204 Araştırma Projeleri yarışma bölgelerine göre dağılımları görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %54,4'ü kadın (n=257) ve %45,6'sı (n=215) erkektir. Gönüllü kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre katılımları daha fazladır. Eğitim durumu açısından ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin en çok (n=166) ve doktora mezunu öğretmenlerin en az (n=33) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde sayısal branşlardan 212, sözel branşlardan 152, eşit ağırlık branşlarından 81 ve özel yetenek branşlarından ise 27 öğretmen olduğu görülmektedir. Özel yetenek branşlarındaki müzik ve görsel sanatlarda, AFA çalışma grubuna benzer şekilde katılım diğer branşlara oranla en düşük düzeydedir. TÜBİTAK 2204 Lise ve Ortaokul

Araştırma Projeleri yarışmasında baz alınan 12 bölgeye göre incelendiğinde AFA çalışma grubunda olduğu gibi en fazla katılımın %23,1 ile Adana Bölgesinden olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Tay ve Jebb (2017), ölçek geliştirmeyi hedeflenen niteliği, yapısının güvenilir ve aynı zamanda geçerli bir ölçüsünü belirleme süreci olarak ifade etmişlerdir. Alanyazında ölçek geliştirme çalışmasının temel olarak beş aşama içerdiği söylenebilir. Bu aşamalar şunlardır: ölçek taslağı madde havuzu için madde yazımı, uzman görüşüne başvuru, deneme (pilot) uygulaması, faktör analizi işlemlerini gerçekleştirme ve ölçek güvenilirlik durumunu hesaplama (Balci, 2013; DeVellis, 2017; Karasar, 2015; Tezbaşaran, 2008). Bu çalışmada Yurdugül'ün (2005a) Şekil 1'de verilen deneysel süreçlerle ölçek geliştirme adımları takip edilmiştir.



Şekil 1. Ölçek geliştirme süreci. Yurdugül, H. (2005a). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli kaynağından alınmıştır.

Öğretmenlerin proje danışmanlık yeterliklerini yansıtabilecek geçerli ve güvenli özgün bir ölçek geliştirilmesi amacıyla Türkiye ve yurt dışı alanyazında proje danışmanlık yeterlikleri ile ilgili çalışmalar incelenmiştir (Bell, 2010; Cocco, 2006; Fleming, 2000; Frank ve Barzilai, 2004; Genç, 2013; Gökdere ve Çepni, 2005; Grote, 1995; Katz, 1994; Kaya, 2013; Miedijensky, 2018; Özarslan, Çetin ve Yıldırım, 2017; Özkan ve Tay, 2012; Rosemarin, 2013; Solomon, 2003). Alanyazın taramasından kavramsal çerçeve çizilmiş ve alan uzmanlarından (üç akademisyen ve proje danışmanlığı yapmış üç öğretmen) yararlanılarak 81 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu; yazım hatası, yalınlık, açıklık ve akademik yazıma uygunluk gibi çeşitli ölçütler bakımından değerlendirilmek üzere iki dil uzmanı tarafından incelenip düzeltilmiştir. Ölçek taslağı, alan uzmanı üç akademisyen, ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki akademisyen, TÜBİTAK başta olmak üzere çeşitli projelerde öğrencilere danışmanlık yapmış öğretmenler arasından gönüllü beş uzman ve bir eğitim kurumu idarecisi olmak üzere toplam on bir uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Lawshe (1975) tekniği ile uzman görüşleri değerlendirilmiş ve altı madde taslaktan atılarak kapsam geçerliği

hesaplanmıştır. Taslak form maddelerinin katılımcılarca anlaşılabilirliğini belirlemek için 29 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda altı madde atılarak oluşturulan 75 maddeli formda Likert tipi ölçekleme yaklaşımlarından 5'li Likert ölçeği [Çok Yeterliyim (5), Yeterliyim (4), Orta Düzeyde Yeterliyim (3), Yetersizim (2), Çok Yetersizim (1)] kullanılmış ve ölçek formu AFA çalışması için hazır hâle getirilmiştir.

Hazırlanan formda ölçek maddeleri rastgele dağıtılmıştır. AFA çalışması için gerekli olan veriler çevrim içi anket tekniğiyle toplanmıştır. Yapılan çalışmanın analizleri; toplam 634 öğretmenden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Veriler analiz edilirken faktör sayısı sınırlaması yapılmamıştır. Faktör yük alt kesme noktası 0,45 olarak belirlenerek faktörler oluşmuştur. AFA çalışmasından elde edilen verilerin analizleri sonrasında 38 maddelik nihai ölçek formu oluşturulmuştur. Bu çerçevede, 4 faktör (uygulama süreci, danışman öz yeterlik, rehberlik, etik ve sorumluluk) ve 38 maddeden oluşan Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği (ÖPDYÖ), 472 katılımcıya uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği geliştirme sürecine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bu bağlamda; Açımlayıcı Faktör Analizi ile Doğrulayıcı Faktör Analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Elde edilen verilerin ve örneklem sayısının AFA öncesinde güvenilirlik uygunluğunu değerlendirmek amacıyla Barlett Küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin'in (KMO) analizleri yapılmıştır. Eğer küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı çıkarsa faktör analizine geçilir (Tatlıdil, 2002). Yapılan analizde, KMO değeri 0,987 bulunmuştur. Elde edilen bu değer, toplanan verilerin faktör analizi için mükemmel düzeyde uygunluğunu ifade etmektedir.

Bartlett (1950) testi, birim matrisine karşı değişkenlere ilişkin korelasyon matrisinin testi olan bir ki-kare istatistiğidir. Faktörlerin homojenliği ve değişkenlerin tutarlılığı Bartlett küresellik testi ile değerlendirilmektedir. Bartlett küresellik testinde, diğer ki-kare testlerinde yapıldığı gibi anlamlılık değerine bakılması gerekir. Çalışmanın Bartlett değeri $p < 0,05$ olması, toplanan veri grubunun faktör analizi için uygun olduğunu işaret etmektedir (Field, 2005; Şencan, 2005; Yurdugül, 2005b).

Verilerin faktör analizine uygunluğu belirlendikten sonra, maddelerin normal dağılım varsayımını kontrol etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Psikometrik amaçlar için $\pm 1,0$ arasındaki çarpıklık ve basıklık değeri "mükemmel" olarak nitelendirilir. Çarpıklık ve basıklık değerinin $\pm 2,0$ arasında olması, uygulamaya bağlı olarak genellikle "kabul edilebilir" kategorisindedir (George ve Mallery, 2019). Bu çalışmada elde edilen toplam puanların dağılımını gösteren çarpıklık katsayısı -0,616, basıklık katsayısı ise 0,671 olarak bulunmuştur. Değişkenlerin

normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır çünkü çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,0$ arasında değerler almıştır.

Faktör yapısını belirlemek için kullanılan çeşitli teknikler bulunmaktadır. Temel bileşen analizi ve temel faktör analizi, genellikle benzer çözümlerle sonuçlanan ve tercih edilen yöntemlerdir (Field, 2005). Temel bileşen analizi, "test veya ölçek geliştirmek" amacıyla kullanılır ve boyutlar veya kavramsal yapının parçaları olan bileşenleri ortaya çıkarır. Bu analiz, ölçüm araçlarında farklılaştırıcı "temel boyutları/bileşenleri" açığa çıkarmaktadır (Şencan, 2005). Bu çalışmada, faktör analizi işleminde temel bileşenler analiz tekniği tercih edilmiştir.

Döndürme, faktör eksenlerinin daha anlamlı ve pratik çözümler sunacak şekilde saat yönünde döndürülmesini ifade eder. Dik açılı döndürme yöntemleri ve eğik açılı döndürme yöntemleri olmak üzere iki temel döndürme yöntemi bulunmaktadır. Eğik açılı döndürme yöntemlerinde faktörler arasında ilişki olduğu varsayılır (Field, 2005; Şencan, 2005). Rennie'ye (1997) göre, bir dik açılı döndürme ve bir eğik açılı döndürme sonuçları hemen hemen her zaman genel olarak benzer sonuçlar verir. Eğik açılı döndürmenin tercih edilmesi, dik açılı döndürmeden elde edilen sonuçlardan büyük ölçüde farklı olmadıkça ve yorumlamayı kökten iyileştirmediği sürece önerilmez. Bu nedenle, dik açılı döndürme neredeyse her zaman tercih edilen seçimdir. Alanyazın perspektifinde dik açılı döndürme tekniklerinden Varimax tercih edilmiştir. Faktör sayısı bağlamında sınırlamaya gidilmemiştir.

Faktör analizi sonucunda, bir maddenin faktör yükü ağırlığı 0,40'ın altındaysa ya ölçekten çıkarılmalı ya da madde revize edilerek hesaplamalar tekrarlanmalıdır (Şencan, 2005). Bu çalışmada ise faktör yük alt kesme nokta değeri 0,45 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca birden fazla faktörde yer alan bir maddenin ölçüt faktör yükleri arasında hesaplanan farkın minimum 0,10 olmasına dikkat edilmiş, aksi durumda maddelerin binişikliği söz konusu olacağından ilgili madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu bağlamda 37 madde analiz dışı tutulmuştur. Maddeler atılırken diğer maddelere ait faktör yük değerlerindeki olası değişiklikler nedeniyle her madde sırasıyla tek tek analiz dışı bırakılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Gerçekleştirilen AFA sonuçlarında, ölçekte kalan 38 maddenin 4 faktör altında birleştiği tespit edilmiştir. Faktörler isimlendirilirken ilgili faktör altında toplanan maddeler irdelenmiş ve kavramsal yapı göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 3'te AFA'ya ilişkin faktör yükleri yer almaktadır.

Tablo 3. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Faktör Yükleri

	<i>Faktör</i>			
	1	2	3	4
Öğrencilerin proje raporlarını bilimsel yazım kurallarına uygun yazmalarında rehberlik yapma	0,739			
Öğrencilerin proje raporlarının hedef proje kriterlerine uygun olmasını sağlama	0,733			
Öğrencilerin elde ettiği sonuçlardan öneriler geliştirmeleri konusunda etkili rehberlik yapma	0,733			
Öğrencilerin etkili bir proje özeti oluşturmalarını sağlama	0,724			

Öğrencilerin elde ettiği bulguları uygun diyagram, grafik, tablo, vb. görsellerle desteklemesini sağlama	0,715
Öğrencilerin projenin sunumunun hazırlamasını sağlama	0,714
Öğrencilerin toplanan bulguları uygun bir şekilde yorumlamalarını sağlama	0,701
Öğrencilerin toplanan verileri uygun bir şekilde analiz etmelerini sağlama	0,697
Öğrencilerin tartışmaları amaç-sonuç ilişkisi içerisinde yapmalarını sağlama	0,695
Öğrencilerin projeyi etkili biçimde sunmalarını sağlama	0,686
Öğrencilerin proje çalışması kapsamında ulaşılan sonuçlara uygun çözümler önermelerini sağlama	0,685
Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri organize etmelerini sağlama	0,662
Öğrencilere bilimsel bilgi edinme sürecinde rehberlik etme	0,658
Öğrencilerin elde ettikleri sonuçları projenin amacı bağlamında değerlendirmeleri konusunda rehberlik etme	0,651
Öğrencilerin projenin amacına uygun kuramsal çerçeve oluşturmalarını sağlama	0,650
Hazırlanan projenin amaç doğrultusunda proje yarışmalarına katılmasını sağlama	0,636
Öğrencilere bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacakları konusunda rehberlik etme	0,596
Öğrencilerin proje için gerekli olan verileri uygun araçlarla (anket, görüşme, doküman/belge tarama) toplamalarına rehberlik etme	0,595
Öğrenci projelerinde yararlanılan kaynakları, kaynak gösterme kurallarına göre yazmalarını sağlama	0,579
Proje değerlendirme kriterlerini açıklama	0,762
Projelerde tüm aşamaları sırasıyla yerine getirme	0,759
Proje basamaklarını detaylarıyla açıklama	0,730
Proje hazırlarken gerekli olan bilimsel süreç becerilerini yönetme	0,717
Bilimsel araştırma yöntemlerini açıklama	0,706
Proje danışmanlık amaçlarını belirleme	0,661
Öğrencilere kazandıkları farklı becerileri kullanabilecekleri proje çalışmaları hazırlatma	0,615
Proje çalışmaları sürecinde eğitim teknolojilerini kullanma	0,562
Öğrencileri proje yarışmaları vasıtasıyla bilimsel araştırma yapmaya yönlendirme	0,709
Proje hazırlama sürecinde karşılaşılan zorluklarla mücadele edebilmeleri için öğrencilere gerekli desteği sağlama	0,706
Öğrencileri proje yarışmalarına katılmaları için teşvik etme	0,706
Öğrencileri proje sürecinde üstlendikleri görevleri tamamlamak için güdüleme	0,701
Öğrencilerin proje hazırlama amaçlarının farkında olmalarını sağlama	0,664
Öğrencileri yeni projeler üretmeleri konusunda motive etme etkinlikleri yapma	0,653
Öğrencilerin proje hazırlama sürecinde etik kurallara uygun davranmalarını sağlama	0,809
Öğrencilerin proje çalışmaları sürecinde "değerleri" göz önünde bulundurmalarını sağlama	0,803
Öğrencilerin proje hazırlama sürecinde toplumsal, dinî ve kişisel değerlere saygılı davranmalarını sağlama	0,738
Öğrencilerin projede yanlılıktan uzak çalışmalarını sağlama	0,694
Öğrencilerin proje çalışmaları sürecinde canlılarla ilgili yapılacak çalışmalarda mevzuat kurallarına uygun davranmalarını sağlama	0,673

Not: Çıkarma Yöntemi: Temel Bileşen Analizi

Döndürme Yöntemi: Kaiser Varimax^a (a. Döndürme için 8 birleşme)

Madde yük değeri, sıfırın altında veya üstünde bir değer almasına bakılmaksızın mutlak olarak 0,60 ve üstü olanlar "yüksek düzeyde büyüklük" olarak değerlendirilirken yük değeri 0,30-0,59 arasında olanlar ise "orta düzeyde büyüklük" olarak kabul edilebilir (Kline, 1994). Faktör analizi sonucunda dört faktör ortaya çıkmıştır. Uygulama süreci faktörünün altında toplanan maddelerin faktör yük değerleri 0,739 ile 0,579 değerleri arasındadır. Danışman öz yeterlik faktörü altında toplanan maddelere ait yük değerlerinin 0,762 ile 0,562 değerleri arasında olması bu faktöre ait maddelerin uygun düzeyde anlamlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Rehberlik faktörü altında toplanan maddelere ait yük değerlerinin 0,709 ile 0,653 değerleri arasında ve etik ve sorumluluk faktörü altında toplanan maddelere ait yük değerlerinin 0,809 ile 0,673 değerleri arasında olması;

maddelerin tamamının uygun düzeyde anlamlılığa sahip olduğunu göstermektedir. MacCallum, Widaman, Zhang ve Hong (1999) ile Tabachnick ve Fidell (2012), faktörlerin minimum üç madde içermesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılan analizler sonucunda, incelenen faktörler arasında en az madde sayısına sahip olanı etik ve sorumluluk faktörüdür, bu faktör beş madde içermektedir ve alanyazına uygun bulunmaktadır.

Analiz sonuçlarında dört faktörlü yapı, toplam varyansın %71,75'ini açıklamaktadır. Faktör bazında öz değerler ve her faktörün toplam varyans açıklama oranı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Faktör Bazında Açıklanan Varyans Oranları ve Toplam Varyans Tablosu

Faktörler	Döndürülmüş Yük Değerleri		
	Öz Değer	Varyans Yüzdesi %	Toplamsal Yüzde %
Uygulama Süreci	22,727	59,809	59,809
Danışman Öz Yeterlik	1,840	4,843	64,652
Etik ve Sorumluluk	1,578	4,154	68,806
Rehberlik	1,122	2,954	71,759

Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği Açıklanan Toplam Varyansı %71,759

Ölçeğin faktör yapısının gücü, elde edilen toplam varyans açıklama oranı ile belirlenir. Her bir faktörün toplam varyansa katkısını incelediğimizde Uygulama Süreci boyutunun %59,809'unu, Danışman Öz Yeterlik boyutunun %4,843'ünü, Etik ve Sorumluluk boyutunun %4,154'ünü ve Rehberlik boyutunun %2,954'ünü açıkladığı görülmektedir.

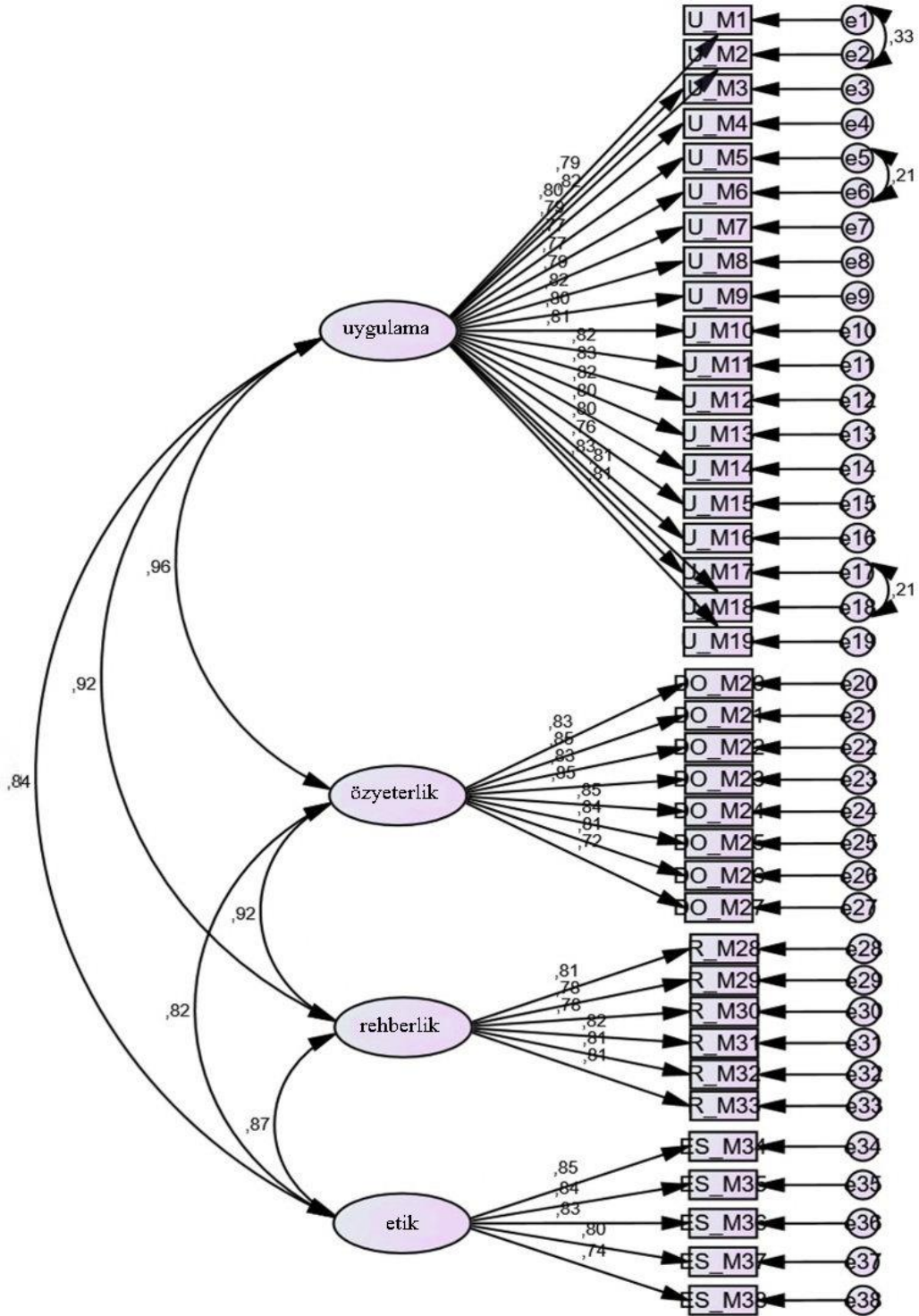
Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Doğrulayıcı Faktör Analizi, bir tür hipotez testi olarak değerlendirilebilir. Bu yöntemde, teorik bir çerçeve temelinde belirlenen gözlem değişkenlerinin gizli faktörlerle ilişkilendirilmesi, aynı zamanda bu gizli faktörler arasındaki ilişki durumunun kanıtlanmaya çalışıldığı bir yaklaşım benimsenir (Stevens, 2002; Şencan, 2005). Başka bir ifadeyle Açımlayıcı Faktör Analizi ile elde edilen modelin örneklem verileriyle doğrulanması, doğrulayıcı faktör analiziyle gerçekleştirilir (Brown, 2015).

Ölçekteki maddelerin, ölçülmek istenen niteliklere ait aldıkları puanlar açısından yüksek ve düşük alanları birbirinden ayırt edebilme gücü, madde ayırt ediciliği olarak ifade edilmektedir. Bu durum, grupları birbirinden ayırabilme yeteneği ve gruplar arasındaki farkı yakalayabilme yetkinliğini ifade eder (Büyüköztürk, 2002). Bağımsız Örneklem t-Testi, üst grup ile alt grup arasındaki puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2010). Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ölçek maddeleri arasında alt gruplar ile üst gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($p=0,00<0,05$).

Faktör Analizi sonuçlarına göre oluşturulan modelin test edilmesinden sonra, maddeler arasındaki ilişkiler gözden geçirilerek modelde bazı iyileştirmeler yapılması önerilmektedir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006). Bu kapsamda M1-M2, M5-M6 ve M17-M18 numaralı

maddeler arası ilişkiler göz önüne alınarak hata terimleri e1-e2, e5-e6 ve e17-e18 ikilileri arasında kovaryanslar eklenmiştir. ÖPDY Ölçeği'ne ait standardize edilmiş değerler Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. ÖPDY Ölçeği'ne ait DFA yol diyagramı

Tablo 5'te DFA model uyum indeksleri ve Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği'ne ait indeks değerleri sunulmuştur. Ayrıca ölçek uyum indeks değerlerinin ölçütlerle uyum durumuna yer verilmiştir.

Tablo 5. DFA Model Uyum İndeksleri ve ÖPDYÖ Değerleri

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Mükemmel Uyum Değeri</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum Değeri</i>	<i>ÖPDYÖ Değeri</i>	<i>Uyum Durumu</i>
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1,932	Mükemmel Uyum
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	0,860	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,876	Kabul Edilebilir Uyuma Yakın
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,963	Mükemmel Uyum
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,926	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	0,963	Mükemmel Uyum
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,044	Mükemmel Uyum
RMR	$0,00 \leq RMR \leq 0,05$	$0,05 \leq RMR \leq 0,10$	0,028	Mükemmel Uyum

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74 kaynağından yararlanılmıştır.

DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri incelendiğinde AFA ile ortaya çıkan yapının DFA çalışması ile toplanan verilerle desteklendiği görülmektedir. Uyum değerleri incelendiğinde Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği'nin 38 maddeden meydana gelen dört faktörle ilişkilendirilmiş yapısı incelenmiş ve bütün olarak uygun uyum değerleri sergilediği görülmüştür. Elde edilen değerler "kabul edilebilir" düzeyde olup ortaya çıkan yapı, uygun bir model olarak doğrulanmıştır.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Güvenirlik, bir testin ölçtüğü şeyi tutarlı bir şekilde ölçebilme derecesidir. Bir testin aynı gruba tekrar uygulanması sonucunda elde edilen puanların aynı ya da yakın olmasının o testin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu gösterdiği söylenebilir (Gay, 1980). Bu çalışmada, maddeler arasındaki tutarlılık düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplaması yapılmıştır. Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği için iç tutarlılık değeri (Cronbach Alpha), 0,984 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ÖPDY Ölçeği'nin iç tutarlılığa sahip ve güvenilir olduğunu gösterir. Alt boyutlardaki güvenilirlik katsayı değerleri ise Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6. ÖPDY Ölçeği'ne ve Faktörlerine Ait Güvenirlik Analiz Sonuçları

<i>Faktörler</i>	<i>Cronbach Alpha</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği	0,984	38
Uygulama Süreci	0,972	19
Danışman Öz Yeterlik	0,943	8
Etik ve Sorumluluk	0,906	5
Rehberlik	0,914	6

Bir ölçeğin güvenilirliğini ortaya çıkarmak amacıyla Cronbach Alpha değeri ile iç tutarlılık katsayısı hesaplandığında $\alpha=0,70$ 'in asgari sınır değer olarak önerildiği bilinmektedir (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005; Karasar, 2015; Tavşancıl, 2010). ÖPDY Ölçeği'nin geneli ve tüm alt boyutları için

hesaplanan Cronbach Alpha 0,70'ten büyük olduğu için ölçeğin istatistiksel olarak yeterli güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçek ve alt boyutların güvenilirliği doğrulanmış ve sonrasında madde toplam korelasyonu ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyonu analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler, ölçekteki her maddenin toplam madde puanı ile olan ilişkisini ve elde edilen ilişkinin anlamlılık düzeyini incelemek için yapılmıştır. Madde toplam korelasyonu için her bir madde için değerin 0,30'dan büyük olması beklenir (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2010). Bu çerçevede, ölçekteki her bir madde için madde toplam korelasyon değerleri incelenmiş ve korelasyon değerlerinin 0,67-0,82 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon değeri hesaplanarak ölçekte bulunan 38 madde arasında toplam puan ile anlamlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p=0,00<0,01$). Bu sonuçlar, Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği'nde yer alan tüm maddelerin aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir.

Tartışma

Bu çalışmada gerçekleştirilen uygulamalar ile yapılan analizler ışığında, geliştirilen ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeğin psikometrik açıdan yeterli değerler gösterdiği kanısına varılmıştır. Öncelikle AFA çalışması ile ortaya çıkan dört faktörlü yapı, ikinci uygulama verileri kullanılarak DFA ile tekrar incelenmiş ve ulaşılan uyum istatistiklerinin, Tablo 4'te sunulan ölçüt değerlerini karşıladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, ölçeğin model-veri uyumunun "iyi olduğu" sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik değeri olarak bulunan alfa değerinin 0,98 olduğu ve ham puanlar üzerinde hesaplanan düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının 0,67 ile 0,82 arasında değişmesi, ölçeğin akademik çalışmalarda kullanılabilir olduğunu işaret etmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin proje danışmanlık yeterlik düzeyleri ile ilgili çalışmalarda kullanılmak üzere güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır. Bu ölçeğin farklı araştırmacılarca yapılan çalışmalarda kullanılması, ölçme gücüne önemli katkılar sunacaktır. Ayrıca ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde test edilmesi, daha güçlü ve genelleştirilebilir sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacaktır.

Günümüzde, etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için tercih edilen veya önerilen farklı yöntemler, teknikler ve stratejiler, bireysel farklılıkların odak noktası olarak kabul edilmekte ve öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilere kılavuzluk ve danışmanlık görevini üstlendiği bilinmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2001, s. 193-194). Öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde; patron, aile üyesi, konu uzmanı, terapist, rehber ve danışman gibi birçok rolü üstlenmektedir (Banathy, 1968, s. 25-34). Araştırmalar, bilimsel içerikli öğrenci projelerinin öğrencilerin bilimsel bakış açısı kazanmalarına, bilimsel problem çözme basamaklarını kullanma ve eleştirel araştırma becerilerini geliştirmelerine, bilime karşı istek ve olumlu tutum edinmelerine ve bilim odaklı kariyer tercihine olumlu yönde etki

ettiğini göstermektedir (Dionne vd., 2012; Fisanick, 2010, s. 23-24). Aynı şekilde Barak ve Dori (2005) öğrencilerin projeler vasıtasıyla gözlemledikleri sorunları analiz edip çözüm yolları bulmaları sayesinde aktif bir şekilde öğrenen bireyler olduklarını belirtmişlerdir. Proje yöntemi, 21. yüzyılda başarıya ulaşmak için gereken kritik becerilerin kazanılmasında büyük fayda sağlayan yenilikçi bir yaklaşımdır (Bell, 2010).

Sanders ve Horn (1998), öğretmenin eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde en yüksek etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden öğrencilerin projeler vasıtasıyla kritik hedef kazanımlarını edinmelerine rehberlik etmesi beklenmektedir. Bu görev için proje danışmanlık yeterlik düzeyi, öğretmene ve kurum yöneticilerine aksiyom almak için bilgi sunacaktır. Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği, öğretmenin bireysel gelişim sürecinde kullanılabilir. Proje yöntemini ağırlıklı olarak kullanan kurumların öğretmen seçiminde ve istihdamında ÖPDYÖ işe koşulabilir. Proje yöntemini benimseyen kurumlarda halen görev yapan öğretmenlerin proje danışmanlık yeterliklerine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ÖPDYÖ'nün katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada amaç, öğretmenlerin proje danışmanlık yeterlik düzeylerini kendi görüşleri bağlamında ortaya çıkaracak bir ölçme aracı geliştirilmesidir. Araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılmış, öğrenci araştırma projelerine danışmanlık yapan öğretmenlerin proje danışmanlık yeterlik düzeyini ölçen bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Yapılan çalışma sonucunda “uygulama süreci”, “danışman öz yeterlik”, “rehberlik”, “etik ve sorumluluk” olmak üzere 4 alt boyut, toplam 38 madde içeren bir ölçek geliştirilmiştir.

Öğretmen Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği geliştirme çalışmasının eğitim bilimleri alanına ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sunabileceğine inanılmaktadır. Elde edilen bulgular, ÖPDYÖ'nün öğretmenlerin proje danışmanlık yeterlik düzeylerini kendi görüşlerine göre ölçebilen bir ölçme aracı olduğunu ve konu ile ilgili yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılacak araştırmalarda kullanılabileceğini göstermektedir.

Kaynaklar

- Aktag, I. (2003). *Teacher efficacy of pre-service teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey*. (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10748623)
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Banathy, B. H. (1968). *Instructional systems*. California: Fearon Publishers.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An angetic. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1-26.

- Barak, M. & Dori, Y. J. (2005). Enhancing undergraduate students' chemistry understanding through project-based learning in an IT environment. *Science Education*, 89(1), 117-139. <https://doi.org/10.1002/sce.20027>
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(2), 77-85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- Bektur, T., Yaşar, H., Küçükkaragöz, H. & Titiz, T. (1997). Ezbersiz eğitim. *Nasıl bir eğitim sistemi: Güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler eğitim sempozyumu içinde* (s. 139-147). İzmir: Bilsa Bilgisayar Bilimsel Yayınlar.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Brown, T. A. (2015). Confirmatory factor analysis for applied research. T. A. Brown (Ed.), *Confirmatory factor analysis for applied research içinde* (s. 35-82). New York: Guilford Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Testlerin geçerlik ve güvenirlik analizlerinde kullanılan bazı istatistikler, sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cocco, S. (2006). *Student leadership development: The contribution of project-based learning*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://recherche-collection-search.bac-lac.gc.ca/eng/home/index> sayfasından erişilmiştir.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. b.). Ankara: Pegem.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development. Theory and applications* (4. b.). Los Angeles: Sage.
- Dionne, L., Reis, G., Trudel, L., Guillet, G., Kleine, L. & Hancianu, C. (2012). Students' sources of motivation for participating in science fairs: an exploratory study within The Canada-Wide Science Fair 2008. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 669-693. <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9318-8>
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- Eslek, S. (2015). *Fen Bilgisi öğretmen ve öğrencilerinin proje hazırlama konusundaki bilgi ve becerilerinin araştırılması: Bu Benim Eserim proje çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. b.). London: Sage Publications.
- Fisanick, L. M. (2010). *A descriptive study of the middle school science teacher behavior for required student participation in science fair competitions*. (Doktora Tezi). https://hsc.unm.edu/stem-h/pdf/ms_scitchr_behavior-science_fair.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fleming, D. S. (2000). *A teacher's guide to project-based learning*. Charleston, West Virginia: AEL.
- Frank, M. & Barzilai, A. (2004) Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160401>
- Gay, L. R. (1980). *Educational evaluation & measurement: Competencies for analysis and application*. Columbus: C.E. Merrill.
- Genç, M. A. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (Konya BİLSEM örneği)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 271-296. <http://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256388> sayfasından erişilmiştir.
- Grote, M. (1995). Science teacher educators' opinions about science projects and science fairs. *Journal of Science Teacher Education*, 6(1), 48-52. <https://doi.org/10.1007/BF02614547>
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kass, R. A. & Tinsley, H. E. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11(2), 120-138. <https://doi.org/10.1080/00222216.1979.11969385>
- Katz, L. G. (1994). *The project approach*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ED368509. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368509.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.

- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 193-200.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S. & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.1.84>
- MEB. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 82(2747), 392-419.
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted—What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222-244.
<https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric methods*. New York: McGraw Hill.
- Özarslan, M., Çetin, G. & Yıldırım, O. (2017). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci ailelerinin bilsem biyoloji proje çalışmaları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1411-1436. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338838>
- Özkan, D. & Tay, B. (2012). Yönetici görüşleri çerçevesinde Bilim ve Sanat Merkezleri öğretmenlerinin seçimlerine bağlı olarak performans düzeyleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 52-69.
- Pearlman, B. (2006). New skills for a new century. *Edutopia*, June, 50-53.
<http://cell.uindy.edu/docs/NewSkillNewCentury.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rennie, K. M. (1997). *Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis*. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, Austin, TX, January 1997. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406446.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rosemarin, S. (2013). Should the teacher of the gifted be gifted? *Gifted Education International*, 30(3), 263-270.
- Sanders, W. L. & Horn, S. (1998). Research findings from the Tennessee value added assessment system (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Solomon, G. (2003). Project based learning: A primer. *Technology and Learning*, 23(6), 20-30. <https://search.proquest.com/docview/212095605?pq-origsite=summon> sayfasından erişilmiştir.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6. b.) Boston: Pearson.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Akademi Matbaası.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tay, L. & Jebb, A. (2017). Scale development. S. Rogelberg (Ed.), *The SAGE encyclopedia of industrial and organizational psychology* (2. b.) içinde (s. 1381-1384). California: Sage.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama*. Mersin: e-Kitap.
- TGEM. (2014). *Ortaokul öğrencilerine yönelik X. Matematik ve Fen Bilimleri "Bu Benim Eserim" Proje Yarışması başvuru kılavuzu*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/bubenimeserim/kilavuz.pdf><http://tegm.meb.gov.tr/bubenimeserim/kilavuz.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ünver, A. O., Arabacıoğlu, S. & Okulu, H. Z. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-35. <https://doi.org/10.21666/mksuefd.87781>
- Yurdugül, H. (2005a). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdugül, H. (2005b). *Faktör analizinde KMO ve Bartlett testleri neyi ölçer?* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Extended Summary

Project includes activities such as researching, interpreting, developing solution proposals, acquiring knowledge, generating original ideas, developing products within the scope of patent and utility model, individually or as a group under the relevant teacher counselling according to their abilities and interests (MEB, 2019). Competence is a concept that combines a person's experiences, abilities, and thoughts. In other words, it is the evaluation of the ability to plan and put into action the actions required to achieve the desired performance types (Bandura, 2001). The effort and

determination that teachers show for their profession and the goals they set for students are directly related to their competency levels (Aktag, 2003).

This study aimed to develop a valid and reliable scale to measure the competency levels of teachers in project consultancy using a quantitative research design and a survey model. The study groups were selected from Science and Art Centers (MEB, 2019) designed based on the project method using purposive sampling. This study was conducted on two different data sets for Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). The first study group where EFA data were collected consisted of 634 participants, and the second study group where CFA data were collected consisted of 472 volunteer teachers.

A scale was developed with the aim of creating a valid and reliable original scale that would reflect the project consultancy competencies of teachers by examining studies related to project consultancy competencies in Türkiye and abroad. An item pool of 81 items was created by benefiting from the literature and field experts. The item pool was examined and corrected by two language experts in terms of various criteria such as spelling errors, simplicity, clarity, and suitability for academic writing. The scale draft was presented to a total of eleven experts including three academic experts in the field, two academic experts in measurement and evaluation, five volunteer experts among teachers who provided consultancy to students in various projects including Scientific and Technological Research Council of Türkiye, and one administrator of an educational institution. Expert opinions were evaluated using Lawshe's (1975) technique, and scope validity was calculated by eliminating six items from the draft. A pre-application was made to 29 teachers to determine the comprehensibility of the draft form items. A 5-point Likert scale [Very Competent (5), Competent (4), Moderately Competent (3), Incompetent (2), Very Incompetent (1)] was used in the 75-item form created by eliminating six items after the application, and the scale form was prepared for EFA study.

In the prepared form, the scale items were randomly distributed. The data required for the EFA study were collected using an online survey technique. The analyses of the study were conducted based on the data collected from a total of 634 teachers. No limit was imposed on the number of factors during the analysis of the data. Factors were formed by determining a factor load cutoff point of 0.45. After the analyses of the data obtained from the EFA study, a final scale form consisting of 38 items was created. In this context, the Scale for Teacher Competency in Project Consultancy (STCPC), consisting of 38 items and 4 factors, was applied to 472 participants, and confirmatory factor analysis was performed.

The Bartlett Sphericity test and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) analyses were performed to evaluate the suitability of the data for reliability and sample size before EFA. In the analysis, the KMO value was found to be 0.987. This value indicates that the collected data is perfectly suitable for factor

analysis. The Bartlett value of the study being $p < 0.05$ indicates that the collected data group is suitable for factor analysis (Field, 2005; Şencan, 2005; Yurdugül, 2005b).

After determining the suitability of the data for factor analysis, kurtosis and skewness values were calculated to check the normal distribution assumption of the items. Skewness and kurtosis values between ± 1.0 are considered excellent for psychometric purposes (George and Mallery, 2019). In this study, the kurtosis coefficient representing the distribution of total scores obtained was found to be -0.616 , and the skewness coefficient was found to be 0.671 . It is assumed that variables show normal distribution since skewness and kurtosis values are between ± 1.0 .

In this study, a factor load cutoff point of 0.45 was accepted. In addition, attention was paid to the difference between criterion factor loads of an item that was located under more than one factor, and if the difference was less than 0.10 , the relevant item was removed from the scale to avoid overlapping items. In this context, 37 items were excluded from the analysis. When items were excluded, each item was excluded from the analysis one by one due to possible changes in factor load values of the other items (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2016). The AFA results revealed that the remaining 38 items in the scale were grouped into 4 factors: "application process", "consultant self-efficacy", "ethics and responsibility", and "guidance".

In the analysis results, it was determined that the structure consisted of four factors, explaining 71.75% of the total variance. As a result of the statistical analysis, it was determined that there was a significant difference between subgroups and upper groups among the scale items ($p = 0.00 < 0.05$). When the compatibility statistics calculated with CFA were examined, it was observed that the structure revealed by EFA was supported by the data collected with CFA. When the compatibility values were examined, it was observed that the structure of the Scale for Teacher Competency in Project Consultancy consisting of 38 items and associated with 4 factors generally exhibited appropriate compatibility values, and these values were found to be acceptable and confirmed as a model. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated to determine the level of consistency between items. The internal consistency value (Cronbach Alpha) for the scale was found to be 0.984 . This result indicated that STCPC had reliability and internal consistency.

In this study, the reliability of the scale and its sub-dimensions was confirmed, and then item-total correlation and Pearson product-moment correlation analyses were performed. These analyses were conducted to examine the relationship between each item in the scale and the total item score, as well as the significance level of the relationship obtained. In this context, item-total correlation values were examined for each item in the scale, and it was observed that the correlation values ranged from 0.67 to 0.82 . In addition, by calculating the Pearson product-moment correlation value, it was determined that there was a significant relationship between the total score and all 38 items in the

scale ($p=0.00<0.01$). These results indicated that all items in the Scale for Teacher Competency in Project Consultancy measured the same characteristic.

As a result of the practices and analyses carried out in this study, it was concluded that the developed scale was a valid and reliable measurement tool and also showed sufficient psychometric values. First, the four-factor structure revealed by the EFA study was examined with CFA using the second application data, and it was determined that the compatibility statistics calculated met the criterion values. Therefore, it was concluded that the model-data fit of the scale was good. The reliability value of the scale found as alpha value was 0.98, and the corrected item-total correlations calculated on raw scores ranging from 0.67 to 0.82 indicated that the scale could be used in academic studies.

Ekler

Ek 1: Proje Danışmanlık Yeterlik Ölçeği

Ölçek Maddeleri		Çok Yetersizim	Yetersizim	Orta Düzeyde Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim
DANIŞMAN ÖZ YETERLİK	1. Proje basamaklarını detaylarıyla açıklama					
	2. Projelerde tüm aşamaları sırasıyla yerine getirme					
	3. Proje değerlendirme kriterlerini açıklama					
	4. Bilimsel araştırma yöntemlerini açıklama					
	5. Proje hazırlarken gerekli olan bilimsel süreç becerilerini yönetme					
	6. Öğrencilere kazandıkları farklı becerileri kullanabilecekleri proje çalışmalarını hazırlatma					
	7. Proje danışmanlık amaçlarını belirleme					
	8. Proje çalışmaları sürecinde eğitim teknolojilerini kullanma					
REHBERLİK	9. Öğrencileri proje sürecinde üstlendikleri görevleri tamamlamak için güdüleme					
	10. Öğrencileri yeni projeler üretmeleri konusunda motive etme etkinlikleri yapma					
	11. Öğrencileri proje yarışmaları vasıtasıyla bilimsel araştırma yapmaya yönlendirme					
	12. Öğrencileri proje yarışmalarına katılmaları için teşvik etme					
	13. Proje hazırlama sürecinde karşılaşılan zorluklarla mücadele edebilmeleri için öğrencilere gerekli desteği sağlama					
	14. Öğrencilerin proje hazırlama amaçlarının farkında olmalarını sağlama					
UYGULAMA SÜRECİ	15. Öğrencilere bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacakları konusunda rehberlik etme					
	16. Öğrencilere bilimsel bilgi edinme sürecinde rehberlik etme					
	17. Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri organize etmelerini sağlama					
	18. Öğrencilerin projenin amacına uygun kuramsal çerçeve oluşturmalarını sağlama					
	19. Öğrencilerin proje için gerekli olan verileri uygun araçlarla (anket, görüşme, doküman/belge tarama) toplamalarına rehberlik etme					
	20. Öğrencilerin toplanan verileri uygun bir şekilde analiz etmelerini sağlama					
	21. Öğrencilerin toplanan bulguları uygun bir şekilde yorumlamalarını sağlama					
	22. Öğrencilerin elde ettiği bulguları uygun diyagram, grafik, tablo, vb. görsellerle desteklemesini sağlama					

	23. Öğrencilerin proje çalışması kapsamında ulaşılan sonuçlara uygun çözümler önermelerini sağlama					
	24. Öğrencilerin elde ettikleri sonuçları projenin amacı bağlamında değerlendirmeleri konusunda rehberlik etme					
	25. Öğrencilerin tartışmaları amaç-sonuç ilişkisi içerisinde yapmalarını sağlama					
	26. Öğrencilerin elde ettiği sonuçlardan öneriler geliştirmeleri konusunda etkili rehberlik yapma					
	27. Öğrencilerin proje raporlarını bilimsel yazım kurallarına uygun yazmalarında rehberlik yapma					
	28. Öğrencilerin proje raporlarının hedef proje kriterlerine uygun olmasını sağlama					
	29. Öğrencilerin etkili bir proje özeti oluşturmalarını sağlama					
	30. Öğrencilerin projenin sunumunun hazırlamasını sağlama					
	31. Öğrencilerin projeyi etkili biçimde sunmalarını sağlama					
	32. Hazırlanan projenin amaç doğrultusunda proje yarışmalarına katılmasını sağlama					
	33. Öğrenci projelerinde yararlanılan kaynakları, kaynak gösterme kurallarına göre yazmalarını sağlama					
ETİK VE SORUMLULUK	34. Öğrencilerin proje hazırlama sürecinde toplumsal, dinî ve kişisel değerlere saygılı davranmalarını sağlama					
	35. Öğrencilerin proje çalışmaları sürecinde canlılarla ilgili yapılacak çalışmalarda mevzuat kurallarına uygun davranmalarını sağlama					
	36. Öğrencilerin projede yanlılıktan uzak çalışmalarını sağlama					
	37. Öğrencilerin proje hazırlama sürecinde etik kurallara uygun davranmalarını sağlama					
	38. Öğrencilerin proje çalışmaları sürecinde “değerleri” göz önünde bulundurmalarını sağlama					

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 18.03.2021 tarih ve 43101 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Öz Düzenleme Becerileri ile Matematik Ders Başarıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Academic Self-Regulation and Mathematics Achievement of the 4th Grade Students in Primary School

Zeynep Altuntaş, Süleyman Erkam Sulak

Yazar Bilgileri

Zeynep Altuntaş 
Doktora Öğrencisi, Ordu
Üniversitesi, Temel Eğitim,
zeynepaltuntas55@outlook.com

Süleyman Erkam Sulak 
Doç. Dr., Ordu Üniversitesi,
Temel Eğitim,
erkamsulak@gmail.com

ÖZ

Öz düzenleme, kişinin kendi öğrenmelerini kontrol edebildiği, kendi hedeflerini belirleyip o hedef doğrultusunda yapacaklarının bilişsel olarak farkında olma işidir. Matematik öğreniminde öğrencilerin matematiğe dair düşüncelerini, sahip oldukları bilgi ve becerilerle ilişkilendirerek yapılandırıcı ve etkin bir yol yardımı ile ifade etmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan araştırmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Samsun ili merkez ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı beş ilkokulda öğrenim gören 169 kız, 181 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 350 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizi sonucu öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerinde cinsiyet ve anne/baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, öğrencilerin akademik öz düzenleme becerileri ve matematik başarıları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öz düzenleme becerisi ile matematik ders başarıları arasındaki olumlu ilişkiden hareketle öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirici faaliyetler düzenlenebilir ve bu doğrultuda çeşitli etkinliklere yer verilebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öz düzenleme
Matematik
Matematik başarıları
İlkokul

Keywords
Self regulation
Maths
Math achievement
Primary school

Makale Geçmişi
Geliş: 17.10.2023
Kabul: 10.03.2024

ABSTRACT

Self-regulation involves the ability to manage one's own learning, establish personal goals, and maintain cognitive awareness aligned with those objectives. Within the realm of mathematics education, the goal is for students to articulate their mathematical thoughts in a constructive and effective manner, drawing connections to their existing knowledge and skills. To achieve this, it is deemed essential for students to possess self-regulation skills. This research aims to investigate the correlation between the academic self-regulation skills of fourth-grade primary school students and their achievements in mathematics courses. Employing the survey model, a quantitative research method, the study adopted a relational survey model. The sample comprised 350 students (169 females and 181 males) enrolled in five primary schools under the Ministry of National Education in the central district of Samsun during the 2023-2024 academic year. Upon analyzing the research data, no statistically significant difference in the academic self-regulation skills was observed concerning gender and parental education level variables. However, a statistically significant, albeit low-level, relationship was identified between students' academic self-regulation skills and their mathematics achievement. Recognizing the positive impact of self-regulation skills on mathematics course achievement, it is suggested that activities be organized to enhance students' self-regulation skills. Various initiatives can be incorporated in this direction to promote a conducive learning environment.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Altuntaş, Z. & Sulak, S. E. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişki. *TEBD*, 22(1), 487-510. <https://doi.org/10.37217/tebd.1376972>

Giriş

Çağımızda bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesi, bireylerin yaşantılarında oldukça önemli değişimlere sebep olmuştur. Bireyler artık yaşamları boyunca yeni bilgiler öğrenme ve öğrendikleri bilgileri geliştirme çabası içerisinde girmişlerdir (Budak, 2016). Yaşam boyu öğrenme kavramı 2000'li yıllarda Türkiye'de oldukça önem kazanmış ve sürekli olarak konuşulmaya başlanmıştır (Sarı ve Akınoğlu, 2009). Bu kavramın içeriğinde; yalnızca okul içinde değil okul dışında da öğrenmeye önem verilmesi, eğitimin belirli zaman dilimiyle sınırlandırılmaması, öğrenenin sosyal taraflarının güçlendirilmeye çalışılması, öğrenenin merkezde olarak öğretenden daha aktif rol oynaması gibi faktörlerin olması nedeniyle ortaya atılan diğer eğitim kavramlarından farklılık göstermektedir. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan ve bu süreçte kendi sorumluluğunu üstlenen öğrenci, hedeflerine ulaşmak için neyi, ne zaman, hangi sıralamayla yapması gerektiğinin zamanla farkına varır (Ülker, 2019). Bu bağlamda bireylerden öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmaları ve bu süreçte etkin bir rol alarak kendi öğrenmelerinin farkında olmaları beklenmektedir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

İçinde bulunulan bilgi ve teknoloji çağı; öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmeyi amaçlayarak yaşam boyu öğrenmeyi sürekli kılmaya çalışmaktadır (Yılmaz, 2020). Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanmış öğrenciler, hazır bilgiyi direk almak yerine aktif olarak sürece katılır ve bu süreçte kendi sorumluluğunu taşıyarak bilgiye ulaşma, ulaştığı bilgiyi kullanma ve kullandığı bilgiyi organize ederek başkalarıyla paylaşma gibi beceriler kazanırlar (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010). Öğrencilerin genel olarak davranışlarını kontrol etmeye, öğrendiklerini düzenlemeye ve öğrenmeyi öğrenen bireyler olmaya çalıştıkları aktif süreç öz düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Eker, 2014). Öz düzenleme Ciltaş (2011) tarafından, bireyin kendi kendine öğrenebilmesi ya da öğrenmeyi öğrenmesi amacıyla kullandığı strateji, işlem ve taktiklerin bütünü şeklinde belirtilmiştir.

Öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenciler öğrenme sürecinde her zaman aktif konumdadırlar ve hedeflerini kendileri belirleyip, belirledikleri hedeflere ulaşmak için de yeteneklerinin, sınırlılıklarının, avantaj ve dezavantajlarının farkındadırlar (Alcı ve Altun, 2007; Karademir, Deveci ve Çaylı, 2018). Öğrenciler, farklı kişi ve olayları gözlemleyerek bilgiler edinirler, tutumlar sergilerler, beceriler geliştirirler ve kendi dikkat kontrol mekanizmalarını oluştururlar (İrven ve Şenler, 2017; Zembat ve Yılmaz, 2018). Öz düzenleme becerisi gelişmiş öğrenciler akademik hedeflere ulaşmak için öğrenme sürecine aktif olarak katılır, süreci izler ve kontrol ederler (Schunk ve Ertmer, 2000). Bandura'ya (1977) göre insanlar davranışlarını büyük ölçüde kendileri düzenlerler, çünkü insan olmanın gerekliliklerinden biri de budur (aktaran Senemoğlu, 2009). Bireylerin kendi davranışlarını izledikleri, gerektiğinde düzenledikleri bu yapıcı süreç her bireyin öz düzenleme becerisine bağlı olarak değişmektedir (Cleary ve Chen, 2009). Öz düzenleme becerisi gelişmiş bireyler

buldukları ortamda başkalarına bağımlı olmadan, öğrenme süreçlerinde hâkimiyet kurarak süreci kontrol edebilirler (Özkal ve Sucuoğlu, 2013).

Sosyal biliş teorisi, öz düzenlemenin en az üç süreci olduğunu belirtmektedir. Bu süreçler; öz gözlem, öz yargı ve öz tepki olarak sıralanmaktadır. Öz gözlem, bireylerin hedeflerine ulaşip ulaşamadıklarını ya da hedeflerinin ne kadarlık kısmına ulaştıklarını tespit etmelerine yardımcı olur. İkinci süreç olan öz yargı, bireylerin eylemlerinin başka bireyleriyle karşılaştırılarak davranışın uygun olup olmasını değerlendirmek için gereklidir. Son ve üçüncü süreç olan öz tepki ise bireylerin hedeflerine odaklanarak, bu hedefleri gerçekleştirmesine yardımcı olmak için kişinin güdülenmesine yardım eder (İsrael, 2007). Bireylerin gözlem yaptığı, başkalarının davranışlarıyla kendi davranışlarını karşılaştırıp karar verdikten sonra tepki gösterdikleri yukarıda belirtilen üç süreç birbirleriyle bağlantılı ve sıkı ilişki içindedir. Öğrencilerin davranışlarını gözlemledikten sonra aldıkları kararlar, verecekleri tepkileri olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Verdikleri tepkiler ise daha sonra öğrenecekleri için zemin oluşturmaktadır (Çelik, 2012).

Öz düzenleme becerisi gelişmiş öğrencilerin öğrendiklerini kendilerinin nasıl düzenlediklerinin anlaşılması ve öz düzenleme süreçlerinin anlamlandırılması, öz düzenleyici öğrenme kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Yüksel, 2013). Üredi ve Üredi (2005) ise insanların öğrenme gereksinimlerini hissettikleri her zaman, kendi öğrenmelerini ve öğrendiklerini düzenlemelerini sağlama ihtiyacının öz düzenleyici öğrenme kavramını ortaya çıkardığını belirtmektedir. Öz düzenleyici öğrenme, öğrenmeye yönelik bilişsel ve motivasyonel bir yaklaşımdır. Öğrencilerin bilgi, beceri ve motivasyon süreçlerini bütüncül olarak ele alır (Paris ve Paris, 2001). Öz düzenleyici öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecini kendisinin tasarlaması, süreçte aktif rol alarak eksik olduğunu hissettiği noktalarda yine kendisinin müdahale etmesi olarak tanımlanabilir (Yamaç, 2011). Başka bir deyişle öz düzenleyici öğrenme, çocukların öğrenme süreçlerinde öğrendiklerini kontrol etmek ve gerektiğinde de düzenlemek için farklı stratejiler kullanarak düzeltme yoluna gittikleri öğrenme süreci ya da becerileridir (Aydın ve Atalay, 2015). Eğer bireyler öz düzenleyici öğrenme becerilerine sahipse, öğrenme süreçlerinin bütün basamaklarını kendileri planlayabilir, yürütebilir, düzenleyebilir ve değerlendirebilirler (Özmenteş, 2008).

Öz düzenleme, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda sıkça üzerinde durulan, farklı derslerde ölçümüne ve geliştirilmesine önem verilen bir kavramdır (Cleary ve Chen, 2009; Duckworth ve Carlson, 2013; Hong, Peng ve Rowell, 2009; İpek, 2019; İrven ve Şenler, 2017; Kayacan ve Selvi, 2017; Kitsantas, Winsler ve Huie, 2008; Yamaç, 2011; Yılmaz, 2020; Yumuşak, Sungur ve Çakıroğlu, 2007). Birçok derste önemli görülen öz düzenleme kavramı özellikle matematik dersi için; insanların zihinsel etkinlikleri ile daha bağlantı içinde olması, mantıklı düşünmeyi geliştirmesi, yaşanan çevreyi geliştirmeye ve anlamaya yardımcı olması, ve ilkökul birinci sınıftan üniversiteye kadar olan öğretim

kademelerinin hepsinde öğretilmesi açısından diğer derslerden daha ayrı bir değere sahiptir (Demir ve Budak, 2016; Kinney, 2001; Üredi ve Üredi, 2005). Matematik öğreniminde öğrencilerin matematiğe dair düşüncelerini, sahip oldukları bilgi ve becerilerle ilişkilendirerek yapılandırıcı ve etkin bir yol yardımı ile ifade etmeleri hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda öğrencilerin öz düzenleme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Kayapınar, 2015). Öz düzenleme aynı zamanda üretken matematik öğrenme etkinliklerinin ve süreçlerinin temel bir özelliğini oluşturur (Yıldızlı, 2015). Öz düzenleme becerisi gelişmiş öğrenciler öğretmenlerinin talimatlarına pasif bir şekilde tepki vermek yerine belirli stratejiler uygulayarak sürece aktif katılım sağlarlar (Nota, Soresi ve Zimmerman, 2004). Kendi kendini düzenleyen öğrenme perspektifinden bakıldığında, öğrencilerin kendi matematiksel öğrenme süreçlerini ya da performanslarını değerlendirmelerine yönelik beceri ve tutumları ileriki başarıları açısından önemli görülmektedir (Şimşek, 2012). Öz düzenleme becerisi öğrencilerin bilgi, beceri edinme ve problem çözme süreçlerini kendi kendilerine düzeltmesi açısından öğrenme süreçlerinin ana hedeflerinden biri olarak değerlendirildiğinden okula başladıktan sonra erken yıllarda öğrencilere kazandırılması gereken bir beceridir (De Corte, Verschaffel ve Op't Eynde, 2000). Buna bağlı olarak yapılan bu çalışmada da ilkökul öğrencileriyle çalışılması daha uygun görülmüştür. Bununla birlikte bu zamana kadar yapılan bilimsel çalışmalarda öz düzenlemenin genelde ortaokul, lise ve üniversite seviyesindeki öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir (Alcı, Erden ve Baykal, 2010; Alp, 2019; Ciltaş, 2011; İpek, 2019). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) dünyada ilk olarak 1995 yılında 4. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. 1995 yılında yapılan ilk araştırmaya ve 2003 yılında yapılan araştırmaya Türkiye katılmamıştır. Türkiye, 1999 ve 2007 araştırmasına sadece 8. sınıf düzeyinde, 2011 ve 2015 araştırmalarına ise 4. ve 8. sınıf düzeylerinde katılmıştır. 2015 yılında yapılan TIMSS araştırmasına göre, Türkiye 4. sınıf matematik başarısında 49 ülke arasından 36. sırada yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). 2019 TIMSS raporuna bakıldığında, Türkiye matematik puanı açısından ufak artışlar göstermiş olmasına rağmen uluslararası ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2019). Yapılan araştırmaya bakıldığında 4. sınıf matematik başarısında Türkiye sıralamasının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle özellikle 4. sınıf düzeyinde öğretme-öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi önemli görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma ile ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik akademik öz düzenleme becerilerine ve bu becerilerin önemine vurgu yapılması istenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle bu çalışmanın, matematik ya da sınıf öğretmenlerine öğretim süreçlerini planlama konusunda ışık tutacağı ve yardımcı olacağı düşünülmektedir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları akademik

öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmek istendiği bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme beceri durumları nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeyleri nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileri ve matematik başarıları arasında ilişki var mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik öz düzenleme becerileri anne/baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ve genel tarama modeli çeşitlerinden olan ilişkisel tarama tercih edilmiştir. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde taramaya odaklanmaktadır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişkenin birlikte değişim durumlarını belirlemeyi amaçlayan yaklaşımdır (Karasar, 2012). Bu çalışmada öğrencilerin sahip oldukları akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarılarının birlikte değişim durumlarını belirleyebilmek için bu yöntemin kullanımı uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Samsun ili merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 79 ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için örneklem seçilmesi yolu tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem seçiminde hem okul yöneticileri ve öğretmenlerin izni ve istekliliği hem de araştırmacının imkânlarının daha uygun olması nedeniyle kolay ulaşılabilir kurumlar olması göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi beş okulda öğrenim gören toplam 369 ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama sırasında ölçeklere uygunsuz ve eksik cevap veren 19 öğrenci çalışma kapsamı dışında tutulmuş ve araştırmaya 169 kız, 181 erkek olmak üzere toplam 350 öğrenci ile devam edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	169	48,3
Erkek	181	51,7

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen “Öz Düzenleme Ölçeği” ile Balcı (2019) tarafından öğrencilerin matematik başarısını belirlemek için geliştirilen “Matematik Başarı Testi”dir. Ölçek ve başarı testinin kullanımı için kişilerden gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır.

Öz Düzenleme Ölçeği

Yılmaz (2020) tarafından geliştirilen “Öz Düzenleme Ölçeği” ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme becerilerinin belirlenebilmesi amaçlanarak geliştirilmiştir. Ölçeğin küçük yaş grubu öğrencilere uygulanacağı planlandığından üçlü likert tipinde hazırlanmış olup, toplam 18 maddeden ve her madde sırasıyla “Tamamen Katılıyorum” (3), “Tamamen Kararsızım” (2) ve “Tamamen Katılmıyorum” (1) seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz değerlendirme olmak üzere toplam 5 boyutta ele alınmıştır. Ölçeğin geçerlilik, güvenilirlik hesaplamaları ve madde analizleri Yılmaz tarafından yapılmış olup değerlerin yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi ile belirlenen örneklemin büyüklüğünün yeterli seviyede olup olmadığı belirlenmiş ve değer 0,808 çıkmasıyla örneklemin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analiz sonucuna göre Cronbach Alfa (iç tutarlılık katsayısının) .70 olduğu belirlenmiş ve ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 350 öğrenciden hareketle ölçeğin iç tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayısı bu çalışma için .84 bulunmuştur. Kline (2011), yaklaşık 0,90 civarındaki güvenilirlik katsayısının mükemmel, 0,80’in çok iyi, 0,70’in ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ölçekten alabileceği en düşük puan 18, en yüksek puan 54 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınacak olan yüksek puan öğrencinin öz düzenleme becerisinin yüksek olduğunu, düşük puan ise öğrencinin öz düzenleme becerisinin düşük olduğunu göstermektedir.

Matematik Başarı Testi

Balcı (2019) tarafından geliştirilen “Matematik Başarı Testi” 2018’de düzenlenen Matematik Öğretim Programı’ndaki kazanımlar doğrultusunda, 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen başarı testinde madde analizi, madde ayırt edicilik indeksleri ve maddelerin güçlük indeksleri sonucuna göre çoktan seçmeli toplam 22 maddeye yer verilmiştir. Testteki her bir maddenin puanı 5 olarak belirlenmiş olup, öğrencilerin testten

alabileceği en yüksek puan 110'dur. Testin güvenilirliği ve geçerliliği Balcı (2019) tarafından hesaplanmış olup değerlerin yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısının 0,841 olduğu sonucuna ulaşılarak, güvenilirlik için yeterli görülmüştür. Araştırmaya katılan 350 öğrenciden hareketle testin KR-20 güvenilirlik katsayısı bu çalışma için .82 bulunmuştur. Testin uygulama süresi 40 dk olarak belirlenmiş olup bir ders saatini kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma için gereken veriler toplanarak SPSS 22 paket programına girişleri yapılmıştır. Veri girişinde cinsiyet değişkenine 1 numara için kızlar, 2 numara için erkekler kodlanmıştır. Öğrencilerin anneleri ve babalarının eğitim düzeyleri için ise kodlamalar 1 (okuma yazma bilmiyor), 2 (okuma yazma biliyor), 3 (ilkokul mezunu), 4 (ortaokul mezunu), 5 (lise mezunu), 6 (üniversite mezunu) ve 7 (yüksek lisans/doktora) şeklindedir. 369 kişiye uygulanan ölçekte uygunsuz ve eksik cevap veren 19 öğrenci çalışmadan çıkarılarak çalışmaya kalan 350 öğrenci ile devam edilmiştir. Öncelikle 350 öğrenciden toplanan verilerin normallik analizleri yapılmış ve normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri -1 ile +1 arasında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. "Öz Düzenleme Ölçeği" ve "Matematik Başarı Testi"nden elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu gösteren betimleyici tablo aşağıda gösterilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Ölçek Puanlarının Normal Dağılıma Uygunluğu

	<i>Aritmetik Ortalama</i>	<i>Mod</i>	<i>Medyan</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Çarpıklığın Standart Hatası</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Basıklığın Standart Hatası</i>
Öz Düzenleme Ölçeği	42,16	28,80	46,50	.175	.139	-.846	.584
Matematik Başarı Testi	45,00	35,64	55,50	.354	.043	.586	.397

Ulaşılan bilgiler ışığında veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Bu doğrultuda;

- Öğrencilerin akademik öz düzenleme becerileri ve matematik ders başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Katsayısı kullanılmıştır. Veri dizilerinin her biri normal dağılım gösterdiği ve birbirlerinden bağımsız oldukları için, veri dizileri arasındaki tek bir ilişkiyi analiz etmekte Pearson Momentler Çarpımı analiz tekniğinden yararlanılması uygun görülmüştür.
- Öğrencilerin akademik öz düzenleme becerisi ve cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığına bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır. Veri dizilerinin her biri normal dağılım gösterdiği, örneklemelerin ilişkisiz olduğu ve grupların varyanslarının eşit olduğu varsayımları doğrulanmış olup, bağımlı değişken olan öz düzenleme becerisi üzerinde

cinsiyet değişkeninin etkisinin test edilebilmesi için bağımsız örneklem t testi analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

- Öğrencilerin akademik öz düzenleme becerilerinin anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmama durumu ANOVA testi analiz sonuçlarına göre belirlenmiştir. Ortalamaları kıyaslanacak grupların varyanslarının eşit olduğu, bu grupların birbirinden bağımsız olduğu ve her bir grup içindeki verilerin puan ortalamalarının normal dağılım göstermesi varsayımları doğrulanmış olup, ikiden daha fazla bağımsız grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ANOVA testi analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bütün veriler, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları akademik öz düzenleme becerileri ile matematik dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan analizlere ilişkin bulgulara ve bu bulguların tablolar yardımıyla yorumlanmasına yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerine ait bulgular sırasıyla başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin sahip oldukları akademik öz düzenleme becerilerine yönelik puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

<i>Öz Düzenleme Becerileri</i>	<i>n</i>	<i>\bar{x}</i>	<i>Ss</i>
Hedef belirleme ve planlama	350	7,65	1,28
Öğrenme stratejileri	350	10,58	1,05
Çaba harcama	350	7,04	1,35
Yardım arama	350	7,35	1,09
Öz değerlendirme	350	9,54	1,17
<i>Toplam</i>	<i>350</i>	<i>42,16</i>	<i>5,94</i>

Öz Düzenleme Ölçeği; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz değerlendirme olmak üzere 5 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin hedef belirleme ve planlama boyutunda üç madde, öğrenme stratejileri boyutunda beş madde, çaba harcama boyutunda üç madde, yardım arama boyutunda üç madde ve öz değerlendirme boyutunda ise dört madde yer almaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçek üçlü Likert tipinde olup, "Tamamen Katılıyorum" (3)'dan, "Tamamen Katılmıyorum" (1)'a doğru sıralanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama boyutları için alınabilecek en

yüksek değer 9 (3x3), orta değer 6 (3x2) ve en düşük değer ise 3 (3x1)'tür. Öğrenme stratejileri boyutu için alınabilecek en yüksek değer 15 (5x3), orta değer 10 (5x2) ve en düşük değer ise 5 (5x1)'tir. Özdeğerlendirme boyutu için alınabilecek en yüksek değer 12 (4x3), orta değer 8 (4x2) ve en düşük değer ise 4 (4x1)'tür. Toplamda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 54 (18x3) ve en düşük puan ise 18 (18x1)'dir. Tablo 3 incelendiğinde; hedef belirleme ve planlama puan ortalaması ($\bar{x}=7,65$), çaba harcama puan ortalaması ($\bar{x}=7,04$) ve yardım arama puan ortalamasının ($\bar{x}=7,35$) olduğu görülmektedir. Ölçekte, belirlenen bu boyutlarda alınan puan ortalamaları, boyutların orta puan değeriyle (6 puan) karşılaştırıldığında öğrencilerin hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama becerilerinde orta puan değerinin üstüne çıktıkları ve bu bağlamda yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları söylenebilir. Tablo 3'e göre öğrenme stratejileri alt boyutunun puan ortalaması ($\bar{X}=10,58$) olup, orta puan değerine (10 puan) yakın olduğu ve bu doğrultuda da öğrencilerin ortalama bir puan aldıkları söylenebilir. Yukarıdaki tabloya göre öz değerlendirme boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=9,54$) olup, ölçekte belirlenen orta puan değeriyle (8 puan) karşılaştırıldığında öğrencilerin öz değerlendirme becerisinde orta puan değerinin üstüne çıktıkları ve bu bağlamda yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları söylenebilir. Çalışmada öğrencilerin ölçeğin tamamından elde ettikleri puan ise 42,16'dır. Bu puana göre öğrencilerin öz düzenleme becerileri orta değer ($\bar{x}=39,60$) üzerindedir.

Yapılan analizler sonucunda boyutlara ait ortalama puanlar yani öğrencilerin öz düzenleme becerileri (hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme) her bir boyutun orta puan değeri ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeyleri

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematik başarı düzeylerine yönelik yapılan başarı testinden aldıkları puanların yüzde ve frekans dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci Puanlarının Frekans ve Yüzdeleri

<i>Notlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
(0-24 puan)	33	9,42
(25-39 puan)	68	19,42
(40-59 puan)	137	39,14
(60-84 puan)	66	18,85
(85-110 puan)	46	13,14
<i>Toplam</i>	<i>350</i>	<i>100</i>

Öğrencilerin matematik başarı testinden aldıkları puan ortalamaları (\bar{x}) 45 olup, standart sapma değeri 7,63 olarak bulunmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık %29'unun başarı testinden oldukça düşük puan aldıkları, yaklaşık %13'ünün ise yüksek derecede başarılı oldukları görülmektedir. Matematik başarı testine göre araştırmaya katılan öğrencilerin notları 110 üzerinden değerlendirildiğinde, en yüksek yüzdeye sahip öğrencilerin 40-59 puan aralığında puan aldıkları

görülmektedir. Genel anlamda ifade edilmek istenirse öğrencilerin %68'lik kısmının test sorularının çoğunu yanlış cevapladıkları ve testten aldıkları puan ortalamalarının 45 olması sebebiyle öğrencilerin matematik başarı testinden düşük puan ortalamasına sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Becerileri ile Matematik Ders Başarıları Arasındaki İlişki

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Momentler Çarpımı korelasyon sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Sahip Oldukları Akademik Öz Düzenleme Becerileri ile Matematik Ders Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirleyebilmek için Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Sonuçları

Öz Düzenleme Becerileri	Matematik Ders Başarısı	
	Pearson Correlation	.226
Sig. (2-tailed)	.030	
n	350	

Öğrencilerin akademik öz düzenleme becerileri ile matematik ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılmış olan Pearson Moment Çarpımı Korelasyonu sonucunda öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile matematik başarıları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=.22$, $p<.05$). Korelasyon değerleri için Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2008) önerdiği 0,30 ile 0,00 arasındaki değerlerin düşük düzeyde olduğu göz önünde bulundurulmuştur. Bulunan korelasyon katsayısının karesi alınarak determinasyon katsayısı (R^2) hesaplandığında bulunan değer $R^2=(0,226)^2=0,051$ 'dir. Bu bilgiye dayanarak matematik dersi başarı değişkeninin yaklaşık %5'inin öz düzenleme becerileri değişkeni ile açıklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından akademik öz düzenleme becerilerine ilişkin ulaşılan t-testi istatistik sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Becerileri Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi

Sonuçları						
Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Kız	169	38,40	8,78	348	.615	.539
Erkek	181	38,95	7,95			

Öğrencilerin cinsiyetlerinin akademik öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testi istatistik sonuçlarında, kız öğrencilerin Öz Düzenleme Beceri Ölçeği puan ortalamaları ile ($\bar{x}=38,40$, $Ss=8,78$), erkek öğrencilerin Öz Düzenleme Beceri Ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}=38,95$, $Ss=7,95$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(350)}=.615$, $p>.05$]. Bu bulgu, öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerileri ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Anlamlı farkın olmadığı durumlarda etki büyüklüğünün (η^2) hesaplanmasına gerek yoktur (Kılıç, 2014).

Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Becerilerinin Anne/Baba Eğitim Düzeyine Göre İncelenmesi

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri yedi kategoride değerlendirilmiş olup kategorilere ait bilgiler Tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. Anne Eğitim Düzeylerine Ait Bilgiler

	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Levene Homojenlik Testi</i>
Okuma yazma bilmiyor	17	40,22	6,39	.275 ($p > .05$)
Okuma yazma biliyor	99	37,60	9,02	
İlkokul	72	37,70	8,08	
Ortaokul	59	40,14	7,39	
Lise	63	39,30	8,04	
Üniversite	38	39,38	9,54	
Toplam	348	38,64	8,01	

İki öğrenci annesini tanımadığını ifade ettiği için analize dâhil edilmemiştir. Yapılan analizde Levene testinin significance (anlamlılık) değeri. 05’ten büyük olduğu için yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu ifade; gruplar arası varyanslar eşittir, şeklinde de ifade edilebilir. Bu bağlamda Anova testinin sonuçları yorumlanabilir. Anne eğitim düzeyleri değişkeni açısından öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerilerine ilişkin One-Way ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Beceri Puanlarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	605,682	6	100,947	1,448	.195
Grup içi	23768,399	342	69,702		
Toplam	24374,081	348			

348 kişilik dördüncü sınıf öğrencilerin akademik öz düzenleme beceri puanları ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında fark olup olmadığını sınamak için One-Way ANOVA (ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okuma yazma bilmeyen annelerin bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{X}=40,22$), okuma yazma bilen annelerin bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği’nden

aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=37,60$), ilkokul mezunu annelerin bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=37,70$), ortaokul mezunu annelerin bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=40,14$), lise mezunu annelerin bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=39,30$) ve üniversite mezunu annelerin bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=39,38$) olup, anne eğitim düzeyleri açısından öğrencilerin öz düzenleme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(6,341)}=1.448$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin öz düzenleme becerileri, annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri yedi kategoride değerlendirilmiş olup kategorilere ait bilgiler Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9. Baba Eğitim Düzeylerine Ait Bilgiler

	<i>n</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Levene Homojenlik Testi</i>
Okuma yazma bilmiyor	9	38,31	6,39	.592 ($p > .05$)
Okuma yazma biliyor	104	38,63	9,02	
İlkokul	35	39,36	8,08	
Ortaokul	51	38,94	7,39	
Lise	61	39,07	8,04	
Üniversite	84	38,20	9,59	
Yüksek lisans/Doktora	3	31,33	6,54	
Toplam	347	38,65	7,86	

Üç öğrenci babasını tanımadığını ifade ettiği için analize dahil edilmemiştir. Yapılan analizde Levene testinin significance (anlamlılık) değeri .05'ten büyük olduğu için yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bu ifade gruplar arası varyanslar eşittir, şeklinde de ifade edilebilir. Bu bağlamda Anova testinin sonuçları yorumlanabilir. Baba eğitim düzeyleri değişkeni açısından öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme becerilerine ilişkin One-Way ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Akademik Öz Düzenleme Becerileri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	211,596	7	35,266	.497	.811
Grup içi	24125,801	340	70,958		
Toplam	24337,397	347			

347 kişilik dördüncü sınıf öğrencilerin akademik öz düzenleme beceri puanları ile babalarının eğitim düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını sınamak amacıyla One-Way ANOVA (ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okuma yazma bilmeyen babaların bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=38,31$), okuma yazma bilen babaların bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme

Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=38,63$), ilkokul mezunu babaların bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=39,36$), ortaokul mezunu babaların bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=38,94$), lise mezunu babaların bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=39,07$), üniversite mezunu babaların bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=38,20$) ve yüksek lisans/doktora kategorisinde bulunan babaların bulunduğu grupta öğrencilerin Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ($\bar{x}=31,33$) olup, baba eğitim düzeyleri açısından öğrencilerin öz düzenleme beceri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(6,340)}=497$, $p>.05$]. Başka bir deyişle, öğrencilerin öz düzenleme becerileri, babaların eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan sonuçlar alanyazında yapılan benzer çalışmalarla birlikte tartışılarak sunulmuştur.

İlk araştırma sorusunun sonucuna bakıldığında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye'de bu konuda yapılmış olan çalışmalar da çocukların öz düzenleme becerilerinde yüksek puanlar aldıklarını belirtmişlerdir (Aksoy ve Tozduman-Yaralı, 2017; Ertürk-Kara ve Gönen, 2015; Fındık-Tarıbuyurdu, 2012). Öz düzenleme puan ortalamasına ilişkin sonuçlar Türkiye'de yapılmış diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada, öğrenme stratejileri becerisine ait puan ortalamasının diğer becerilere göre daha yüksek olduğu, diğer bir deyişle araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer becerilere oranla öğrenme stratejileri becerisinde daha yeterli oldukları görülmektedir. Bandura, bireylerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarına oldukça önem vermiştir. Söz konusu olan bu stratejileri kullanmak, öz-yeterlilik bilgisine sahip bir öğrenen olmayı sağlamaktadır (Zimmerman, 1989). Öz düzenleyici öğrenme stratejileri bireyin öğrenme sürecinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak aktif olmasını gerektiren süreçleri betimlemektedir (Aktan, 2012). Bu bağlamda öz düzenlemeye dayalı bir öğrenme aynı zamanda öğrenenin aktif olduğu bir öğrenme sürecini kapsamaktadır. Alanyazına bakıldığında öğrenme sürecinde aktif olan bireylerin akademik başarılarının yüksek olduğu görülmektedir (Çullu, 2003; Elez, 2004; Memnun, 2003).

İkinci araştırma sorusunun sonucuna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin notları 110 üzerinden değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun matematik başarı testinden 40-59 puan aralığında bir puan aldıkları görülmüştür. Genel anlamda ifade edilmek istenirse öğrencilerin %68'lik kısmının test sorularının çoğunu yanlış cevapladıkları ve puan ortalamalarının 45 olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum “öğrencilerin matematik başarıları düşüktür” şeklinde yorumlanmıştır. Baki (2013), öğrencilerin matematik dersindeki başarısız olma sebebini öğretmenlerin çoğunun benimsediği geleneksel öğretim anlayışıyla açıklamıştır. Bu anlayışla matematiğin; günlük ihtiyaçlardan uzak, soyut kurallardan ve öğrenilmesi zorunlu denklemlerden oluşan bir uğraş alanı olarak görüldüğünü, dolayısıyla da öğrenciler tarafından ezberlenerek öğrenilmesi gereken, sevimsiz ve zor bir ders olmaktan öteye geçmediğini belirtmiştir. Poyraz vd.’ne (2011) göre ilkökul öğrencilerinin öğrenim yaşantılarında matematik başarılarının düşük olması ciddiye alınması gereken bir sorundur. Matematik başarısının, ardışık öğrenmeleri gerektirdiğinden dolayı ara vermeden, ısrarla çalışmaya devam etmeye bağlı olduğu söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusunun sonucuna bakıldığında, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve matematik dersi başarıları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Demir ve Budak (2016), ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematik başarıları ile öz düzenleme arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Ülker (2019) de benzer şekilde ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada matematik başarısı ile öz düzenleme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Güneydoğu Asya’da bir grup öğrenciye öz düzenleyici öğrenim programı uygulanmış ve program sonunda öğrencilerin matematik başarısında artış olduğu gözlenmiştir (Camahalan, 2006). Hollanda’da ilkökul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile matematik başarıları ve okuma becerileri arasında pozitif ilişki bulunmuştur (Zee ve Bree, 2017). Benzer şekilde Pencap’ta yapılan çalışmada da öğrencilerin akademik başarılarında öz düzenlemenin olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaur, Saini ve Vig, 2018). Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgu ile alanyazında yapılan çalışmaların sonuçlarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Öğrencilere kendi kendini düzenleme fırsatı verildiğinde ya da öz düzenlemeli öğrenme stratejileri öğretildiğinde, akademik başarının da buna bağlı olarak olumlu yönde etkilenmesi olasıdır. Önemli olan öğrencilerin kendi davranışlarının aktif temsilcileri olmaları ve dolayısıyla davranışlarından sorumlu birer birey olarak eğitilebilmeleridir (Cornoldi, DeBeni ve Chiara-Fioritto, 2003). Kendi öğrenme süreçlerini gözlemleyebilen, değerlendirebilen ve öğrenme durumuna göre tepkiler verebilen öğrencilerin başarısız olması düşünülemez (İsrael, 2007). Bu bağlamda, öz düzenleme becerilerinin başarıyı artırması beklenen sonuçlardandır. Bu durumun araştırmanın bulgusuna paralel olduğu görülmektedir. Bu bağlamda derslerde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmaları konusunda onları teşvik etmek, başarıyı arttırmada önemli bir etken olarak görülebilir. Bunu sağlamanın bir yolu olarak, öğrencilerin verilen görevlerle ilgili düşüncelerini özgür bir şekilde ifade ederek tartışabilecekleri, kendileri için hedefler

belirleyebilecekleri ve sorumluluk alabilecekleri öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerekmektedir (El-Adl ve Alkharusi, 2020).

Cinsiyet değişkeni açısından ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz düzenleme beceri puan ortalamalarına bakıldığında, kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilemez. Gür (2018), öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermemesini ailelerin demokratik bir ortama sahip olmalarından, cinsiyet ayrımı yapmadan çocuklarına sorumluluk vermelerinden kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. Alanyazında çalışmanın bu sonucunu hem destekleyen hem de ters düşen sonuçlara sahip farklı çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan bu araştırmanın bulguları Kara ve Gönen'in (2015) okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Budak (2016) da benzer şekilde cinsiyet değişkeninin ilkökul düzeyinde öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmada kayda değer bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. İrven ve Şenler (2017) de bu araştırmanın bulgularına benzer olarak, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yamaç (2011), benzer şekilde beşinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematik dersi için sergiledikleri bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Lawrence ve Saileela (2019) ise lise öğrencilerinin matematik ders başarısı ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştıkları çalışmada kızlar lehine bulgulara ulaşarak yukarıda bahsedilen çalışmalardan ayrılmışlardır. Alcı ve Altun'un (2007), lisede öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematik dersi kapsamında kullandıkları öz düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelediği çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın da kızların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karademir, Deveci ve Çaylı da (2018) benzer şekilde ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin Öz Düzenleme Beceri Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir diğer bulgu da Özkal ve Sucuoğlu'nun (2013) 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, kız öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini erkek öğrencilere göre daha fazla kullandıkları yönündedir. Cleary ve Chen (2009) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada benzer sonuç tespit ederek, kız öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme beceri puan ortalamalarının erkek öğrencilerininkine göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Kara (2019), 7. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kızların öz düzenleme becerilerinin erkeklerin öz düzenleme becerilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Alcı ve Altun'un (2007) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada da benzer şekilde kız öğrencilerin öz düzenleme beceri puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yukarıda bahsedildiği üzere yapılan bu araştırmaya benzer çalışmalara bakıldığında sonuçların genel olarak kızlar lehine olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin büyükleri tarafından kendilerine verilen talimatlara itaatkâr olmaları ve öğretmenlerin yönergelerine uyma konusunda daha hassas davranmaları bunun nedeni olarak düşünülmektedir (Lawrence ve Saileela, 2019). Üredi ve Üredi (2005) ise benzer olmayan bir bulguya rastlamış ve sekizinci sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik dersine yönelik öz düzenleme becerilerini yordama gücünü tespit etmeye çalıştıkları araştırmada erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmuştur.

Çalışmanın diğer bir sonucuna bakıldığında, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin, annelerinin eğitim düzeyleri açısından öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, öğrencilerin sahip oldukları öz düzenleme-becerileri ve anne eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı-bir ilişkinin varlığından söz edilemez. Bu bağlamda, öğrencilerin anne eğitim durumlarının öz düzenleme becerileri üzerinde önemli ölçüde etkisinin olmadığını söylemek mümkündür. Alanyazında araştırmanın bu bulgusuna benzer ve benzer olmayan sonuçlara rastlanmıştır. Benzer bulgulara Kara (2019) ve Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş ve Cengiz (2019) tarafından yapılan araştırmalarda rastlanmış olup çocukların öz düzenleme becerileri, annelerinin eğitime düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Bu bağlamda anne eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin, öğrenme süreçlerini düzenleme ve bu süreçleri kontrol edebilme durumlarının benzer olduğu söylenebilir. Aktan (2012), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında annesi memur olan öğrencilerin öz düzenleme beceri puan ortalamalarının yüksek lisans/doktora kategorisindeki annelerin (işçi, ev hanımı vb.) çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2020) benzer şekilde öğrencilerin öz düzenleme beceri puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi ile arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın da anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri açısından da öz düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve baba eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir-ilişkinin varlığından söz edilemez. Bu bağlamda, öğrencilerin baba eğitim durumlarının öz düzenleme becerileri üzerinde önemli ölçüde etkisinin olmadığını söylemek mümkündür. Alanyazında araştırmanın bu bulgusuna benzer ve benzer olmayan sonuçlara rastlanmıştır. Benzer bulgulara Kara (2019) ve Tuzcuoğlu vd. (2019) tarafından yapılan araştırmalarda rastlanmış olup, çocukların öz düzenleme becerileri baba eğitime durumuna göre farklılık

göstermemiştir. Bu bağlamda, babalarının eğitim düzeyleri farklı olan öğrencilerin, öğrenme süreçlerini düzenleme ve bu süreçleri kontrol edebilme durumlarının benzer olduğu söylenebilir. Aktan (2012) ise beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada babası üniversite mezunu olan öğrencilerin öz düzenleme beceri puan ortalamalarının diğer ve işçi kategorisinde bulunan babaların çocuklarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıda belirtilen öneriler sunulmuştur.

1. Öz düzenleme becerisinin matematik ders başarısı üzerindeki düşük de olsa olumlu etkisi göz önünde bulundurularak öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirici faaliyetler düzenlenebilir ve bu doğrultuda etkinliklere yer verilebilir.
2. Öğretmenler derslerde öz düzenleyici öğrenme stratejileri kullanabilir.
3. Öğrencilerin matematik başarılarını arttırabilmeleri için öğretmenlere öz düzenleme becerileri konusunda hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitimler verilebilir.
4. Matematik başarısında etkisi olduğu gözlenen öz düzenleme becerileri üzerine alanında uzman akademisyenler tarafından öğrenci ve velilere seminerler düzenlenerek bilgilendirmeler yapılabilir.
5. Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirebilecek çeşitli öğrenme ortamları sağlanarak deneysel desende farklı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynaklar

- Aksoy, A. B. & Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Alcı, B. & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4376/59934> sayfasından erişilmiştir.
- Alcı, B., Erden, M. & Baykal, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 25(2), 53-68. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/3828/51426> sayfasından erişilmiştir.
- Alp, F. B. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin matematik başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Aydın, S. & Atalay, T. D. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Baki, A. (2013, Ekim 21). Öğrenciler neden sayısal derslerde başarılı olamıyor? *Hürriyet*, <http://www.hurriyet.com.tr> sayfasından edinilmiştir.
- Balcı, O. (2019). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik matematik başarı testi geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Budak, H. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ve matematik dersi başarılarının belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. b.). Ankara: Pegem.
- Camahalan, F. M. G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 194-205.
- Ciltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19437/206700> sayfasından erişilmiştir.
- Cleary, T. J. & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology*, 47(5), 291-314.
- Cornoldi, C., DeBeni, R. & Chiara-Fioritto, M. (2003). The assessment of self-regulation in college students with and without academic difficulties. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 16, 231-242.
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çullu, F. (2003). *Aktif öğrenmenin yüklemeler, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- De Corte, E., Verschaffel, L. & Op't Eynde, P. (2000). Self-regulation: A characteristic and a goal of mathematics education. P. Pintrich, M. Boekaerts & M. Zeidner (Ed.), *Self-regulation: Theory, research and applications* içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Demir, M. K. & Budak, H. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenleme, motivasyon, biliş üstü becerileri ile matematik dersi başarılarının arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(41), 30-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/35753/399474> sayfasından erişilmiştir.
- Duckworth, A. L. & Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. *Self-regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct*, 40, 208-230.

- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 417-433.
- El-Adl, A. & Alkharusi, H. (2020). Relationships between self-regulated learning strategies, learning motivation and mathematics achievement. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(1),104-111.
- Elez, A. M. (2004). *Etkin öğrenme, strateji kullanımı, matematik başarısı, güdü ve cinsiyet ilişkileri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ertürk-Kara, H. G. & Gönen, M. (2015). Examination of children's self-regulation skill in terms of different variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239.
- Fındık-Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/suje/issue/20631/219952> sayfasından erişilmiştir.
- Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Hong, E., Peng, Y. & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276.
- İpek, M. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerin TEOG başarısının yordayıcısı olarak öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının sosyo-demografik özellikler ve teknoloji kullanımına göre değişimi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- İrven, Ö. & Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 367-379. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/33347/371380> sayfasından erişilmiştir.
- İsrael E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, H. (2019). *7. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançları ile matematik kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, H. G. E. & Gönen, M. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların öz düzenleme becerisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1224-1239. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5467/74230> sayfasından erişilmiştir.
- Karademir, Ç. A., Deveci, Ö. & Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 14-29. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.446793>

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. b.). Ankara: Nobel.
- Kaur, P., Saini, S. & Vig, D. (2018). Metacognition, self-regulation and learning environment as determinant of academic achievement. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 9(5), 735-739.
- Kayacan, K. & Selvi, M. (2017). Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1771-1786. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/31226/342736> sayfasından erişilmiştir.
- Kayapınar, A. (2015). *Matematiksel problem çözme stratejileri öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme performanslarına ve öz düzenleyici öğrenmelerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46.
- Kinney, D. P. (2001). Developmental theory: Application in a developmental mathematics program. *Journal of Developmental Education*, 25(2), 10-17.
- Kitsantas, A., Winsler, A. & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20(1), 42-68. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-867>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. b.). New York: Guilford.
- Lawrence, A. S. & Sailella, K. (2019). Self-regulation of higher secondary students in relation to achievement in mathematics. *Online Submission*, 9(1), 258-265. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591160.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2015). TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. <http://www.meb.gov.tr/15-timss-2019-turkiye-onraporu/duyuru/22128> sayfasından erişilmiştir.
- Memnun, D. S. (2003). *Sekizinci sınıf olasılık konularında aktif öğrenme yöntemi ile öğretimin öğrenci başarısı açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215.
- Özkal, N. & Sucuoğlu, H. (2013). Öz düzenleme stratejileri ve başarı ve başarısızlık yüklemeleri arasındaki ilişkiler. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1183-1199.
- Özmenteş, S. (2008). Çalgı eğitiminde öz-düzenlemeli öğrenme taktikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 157-175. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8707/108711> sayfasından erişilmiştir.

- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Sarı, A. & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 139-154. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/370/2126> sayfasından erişilmiştir.
- Schunk, D. H. & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 631-649), San Diego, CA: Academic.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Şahhüseyinoğlu, D. & Akkoyunlu, B. (2010). İlköğretim (3-5. sınıf) öğrencilerine araştırma becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 587-600. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8595/106923> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, A. (2012). *Matematik başarı düzeyi yüksek öğrencilerde problem kurma tekniği kullanımının problem çözme başarısına etkisi ve öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüş, G. İ. & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*[Özel Sayı], 607-623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>
- Ülker, M. (2019). *Öz düzenleme ve yansıtıcı düşünmenin matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Üredi, İ. & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Yamaç, A. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile matematiğe yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldızlı, H. (2015). *Özdüzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve özdüzenleme becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, R. Ş. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yumuşak, N., Sungur, S. & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13803610600853749>

- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(20), 212-229. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47944/606583> sayfasından erişilmiştir.
- Zee, M. & de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: the role of student-teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 265-280. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196587>
- Zembat, R. & Yılmaz, H. (2018). Examining the relationship between levels of teaching practices preschool teachers use to promote children's self-regulated learning and their self-regulation levels. H. Arslan, R. Dorczak & D. U. Alina-Andreea (Ed.) *Educational policy and research* içinde (s. 521-529). Krakow: Monographs and Studies the Ellonian University.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Extended Summary

The rapid evolution of information and technology in contemporary society has precipitated substantial transformations in individuals' lives. Presently, individuals strive to acquire new knowledge and enhance their existing understanding throughout their lifetimes. In the current era of information and technology, the emphasis is on fostering continuous lifelong learning, aiming to cultivate individuals who possess the capacity to learn proactively. Those who acquire the ability to learn actively engage in the learning process rather than merely receiving pre-packaged information. During this process, they develop skills such as assuming responsibility for accessing information, utilizing the acquired information, and sharing it with others in an organized manner. This active engagement, wherein students endeavor to regulate their behavior, manage their learning, and evolve into individuals' adept at self-directed learning, is conceptualized as self-regulation.

Self-regulation involves the capacity to control one's own learning, establish personal goals, and maintain cognitive awareness aligned with those objectives. In the context of mathematics education, the aim is for students to articulate their thoughts on mathematics in a constructive and effective manner, integrating these thoughts with their existing knowledge and skills. Consequently, the cultivation of self-regulation skills is deemed crucial. These skills also constitute an integral aspect of productive mathematics learning activities and processes. The primary objective of this research is to explore the relationship between the academic self-regulation skills of fourth-grade primary school students and their achievements in mathematics courses. Given that self-regulation is considered a fundamental goal in learning processes, facilitating students' self-correction of knowledge, skill acquisition, and problem-solving, it is imperative to instill this skill early in a student's academic journey. Therefore, this study focuses on primary school students. Students endowed with self-

regulation skills actively participate in the learning process, possessing awareness of their abilities, limitations, advantages, and disadvantages. They skillfully set and pursue their own goals. Through observing various individuals and events, students assimilate information, cultivate attitudes, develop skills, and construct their attention control mechanisms. Those with advanced self-regulation skills actively engage in monitoring and controlling the learning process to achieve academic goals.

Social cognition theory posits three interconnected processes of self-regulation: self-observation, self-judgment, and self-reaction. Self-observation aids in gauging goal achievement, self-judgment evaluates behavior by comparing it with others, and self-reaction propels individuals towards their goals. These processes are intertwined and collectively influence decision-making. The decisions students make following self-observation impact subsequent reactions, forming the basis for future learning.

The research adopted a relational survey, a subtype of general survey models, to ascertain the link between academic self-regulation skills and mathematics course success among fourth-grade primary school students. The population of the study comprised fourth-grade students in 79 primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the central district of Samsun province during the 2023-2024 academic year. Due to practical constraints, a sampling method was employed, yielding a sample of 350 students, comprising 169 females and 181 males. Data collection instruments included the "Self-Regulation Scale" and the "Mathematics Achievement Test." The collected data were analyzed using independent sample t-tests, ANOVA tests, and Pearson Product-Moment analysis techniques with the SPSS 22 packaged software.

The research results revealed that there was no statistically significant difference in the averages of self-regulation skills among fourth-grade primary school students based on the gender variable. Put differently, there was no discernible statistical relationship between students' self-regulation skills and their gender. Another notable finding indicated that there was no statistically significant difference in the self-regulation skills of fourth-grade students concerning their parents' education levels. In other words, the educational background of students' parents did not appear to exert a statistically significant influence on the students' self-regulation skills. Consequently, it can be inferred that parental educational status does not play a significant role in shaping students' self-regulation skills.

In light of the final research finding, a positive and low-level statistically significant relationship was identified between students' self-regulation skills and their achievements in mathematics courses. This suggests that fostering the use of self-regulated learning strategies in lessons could prove instrumental in enhancing academic success. To achieve this, it is recommended

that learning environments be cultivated where students can freely express and discuss their thoughts on assigned tasks, set personal goals, and take responsibility for their learning.

Based on the research outcomes, the following recommendations are proposed:

1. Given the positive impact of self-regulation skills on mathematics course success, it is advisable to organize activities aimed at improving students' self-regulation skills. These activities should be thoughtfully designed to align with this objective.
2. Teachers are encouraged to incorporate self-regulatory learning strategies into their lessons. This can contribute to creating an environment that supports students in developing and utilizing self-regulation skills.
3. Providing teachers with pre-service or in-service training on self-regulation skills is recommended. Such training can enhance teachers' ability to facilitate improved mathematics achievement among students.
4. Organizing seminars by academicians who specialize in self-regulation skills, which have been identified as influencing mathematics achievement, can be beneficial. These seminars can offer valuable information to both students and parents.
5. To further investigate the enhancement of students' self-regulation skills, experimental studies can be conducted, implementing various learning environments designed to improve these skills. Such initiatives would contribute to a deeper understanding of effective strategies for cultivating self-regulation in students.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Ordu Üniversitesi Etik Komisyonunun 03.08.2021 tarih ve 77082166-604.01.02-148465 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ile Psikolojik İstismar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*

Investigation of the Relationships Between Perceived Parental Academic Achievement Pressure and Psychological Abuse in Adolescents

Şerife Çamurcu, K. Büşra Kaynak Ekici

Yazar Bilgileri

Şerife Çamurcu 
Arş. Gör., Ankara Yıldırım
Beyazıt Üniversitesi, Çocuk
Gelişimi,
scamurcu@aybu.edu.tr

K. Büşra Kaynak Ekici 
Doç. Dr., Ankara Yıldırım
Beyazıt Üniversitesi, Çocuk
Gelişimi,
kbkaynak.ekici@aybu.edu.tr

ÖZ

İlişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda uygun örnekleme yolu ile belirlenmiş 717 ergen araştırmanın çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri "Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği", "Psikolojik İstismar Ölçeği" ile araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan "Demografik Bilgi Formu" kullanılarak çevrim içi olarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde ergenlerin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ve psikolojik istismar düzeylerinin cinsiyet ve kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği alt boyutlarından psikolojik baskı ve kısıtlama boyutlarının Psikolojik İstismar Ölçeği alt boyutlarından yıldırma/aşağılama, duygusal tepki vermeyi reddetme, reddetme/izolasyon alt boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle oldukça hassas bir dönemde bulunan ergenlerin ruh sağlığının korunması adına ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik istismar ve akademik başarı baskısının azaltılması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Ergen
Ebeveyn akademik başarı
baskısı
Psikolojik istismar

Keywords

Adolescent
Parental academic achievement
pressure
Psychological abuse

Makale Geçmişi

Geliş: 02.11.2023
Kabul: 14.03.2024

ABSTRACT

The purpose of this study, which was conducted using the correlational survey model, is to examine the relationship between the academic achievement pressure perceived by adolescents from their parents and psychological abuse. 717 adolescents were included in the study group, which was determined by convenience sampling. The data were collected online with the "Perceived Parental Academic Achievement Pressure Scale", "Psychological Abuse Scale", and as well the "Demographic Information Form" prepared by the researcher. The data obtained from the research were analyzed using SPSS packaged software. As a result of the analyses conducted, it was found that the parental academic achievement pressure and psychological abuse levels perceived by adolescents differed significantly based on their gender and the number of siblings. In addition, it was found that there was a moderately significant relationship between the psychological pressure and restriction sub-dimensions of the perceived parental academic achievement pressure scale and the intimidation/humiliation, refusal to respond emotionally and rejection/isolation subdimensions of the psychological abuse scale. Based on the results obtained, it is recommended to reduce both psychological abuse and academic achievement pressure perceived by adolescents from their parents to protect their mental health.

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazarın yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiş ve 2022 Uluslararası Sağlık Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf

Çamurcu, Ş. & Kaynak-Ekici, K. B. (2024). Ergenlerde algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *TEBD*, 22(1), 511-535. <https://doi.org/10.37217/tebd.1384957>

Giriş

Dünyanın her yerinde toplumsal gelişmelerin gerçekleşmesinde önemli bir basamak olarak addedilen eğitim sonucunda kazanılan akademik başarı, milletlerin zenginliği ve refahı için son derece önemli kabul edilmektedir. Öyle ki akademik başarı toplumsal açıdan önem arz etmesinin yanı sıra kişinin yeteneğinin bir göstergesi olarak sayılmaktadır. Bazı toplumlarda akademik başarı, üniversiteye girmek için bir ön koşul kabul edilmekte ve kişinin kariyer belirleyicisi olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle çoğu zaman ergenler, ebeveynleri tarafından akademik başarı göstermeleri için baskıya maruz kalabilmektedirler (Oyoo, Mwaura, Kinai ve Mutua, 2020). Bu noktada ergenlerin yaşamını sürdürdüğü topluma ait merkezi sınav sistemleri de ebeveynleri tarafından maruz bırakıldığı bu baskının artmasına neden olabilmektedir. Örneğin; Çin, Hindistan, Kore ve Japonya gibi uzak doğu ülkelerinde yaşayan ergenler girdikleri sınavlarda iyi performans göstermeleri için ebeveynleri tarafından ciddi düzeyde baskıya maruz bırakılabilmektedirler (Aggarwal vd., 2022; Fu, Ren ve Liang, 2022; Kumar, 2014). Benzer şekilde ülkemizde de ergenlerin akademik yaşamlarını şekillendiren ve eğitim kademeleri arasında başarıyı ölçmek için uygulanan rekabete dayalı sınav sistemleri bulunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022; Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2022). Ergenlerin çok çalışarak bu sınavlarda elde ettikleri akademik başarı ise kimi aileler tarafından evlatlık görevini yerine getirmenin ve aileyi onurlandırmanın bir yolu olarak kabul edilmesinden ötürü ebeveynler akademik başarıyı ergenlerin yaşamında vazgeçilmez bir öge olarak görebilmektedirler (Tan ve Yates, 2011).

Rekabetin yoğun olduğu ortamlarda ebeveynler çocuklarının iyi bir yaşam sürebilmeleri adına kimi zaman çocukları üzerinde kontrolcü davranışlar sergilemektedirler. Bunun yanı sıra çocuklarının daha başarılı olabilmeleri adına çocukları üzerinde baskı kurabilmektedirler (Gülbetekin ve Tunç, 2022). Alanyazında ebeveynlerin çocuklarının akademik başarı kazanmaları amacı ile sergiledikleri kontrolcü davranışlar; akademik baskı, ebeveyn baskısı, ebeveyn beklentileri gibi farklı şekillerde isimlendirilmektedir (Akhtar ve Aziz, 2011; Kaynak, Sevgili-Koçak ve Kaynak, 2021; Kim, Kim ve Min, 2012; Quach, Epstein, Riley, Falconier ve Fang, 2015). Yapılan bu çalışmada ise ilgili kavram kullanılan ölçme aracındaki ismine sadık kalınarak “ebeveyn akademik başarı baskısı” olarak benimsenmiştir. Ebeveynlerin abartılı performans beklentileri ve destekleyici olmayan geri bildirimleri ile ilişkilendirilen ebeveyn akademik başarı baskısı, ebeveynlerin yüksek veya gerçekçi olmayan beklentilerinin gerçekleştirilebilmeleri adına çocukları üzerinde uyguladığı zorlayıcı davranış ve tutumları içermektedir (Kapıkıran, 2016; Leff ve Hoyle, 1995). Bu bağlamda bünyesindeki olumsuz ebeveyn davranışları nedeniyle yaşanan ebeveyn akademik başarı baskısı kimi zaman ergenler tarafından bir stres etkeni olarak algılanabilmektedir (Kulakow, Raufelder ve Hoferichter, 2021). Öyle ki ergenlerin %25-30'unun algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı sonucu yaşadıkları stres

nedeniyle depresyon, anksiyete sorunları yaşadıkları ve hatta intihar girişiminde buldukları belirlenmiştir (Endleman, Brittain ve Vaillancourt, 2021). Ergenlerin yaşadıkları ebeveyn akademik başarı baskısının bu denli olumsuz sonuçlarının bulunması ergenlerin akademik başarı baskısı kapsamında aynı zamanda ebeveynleri tarafından psikolojik istismara da maruz bırakılabildiklerini akla getirmektedir.

Günlük yaşamda sıklıkla rastlanan fakat tanımlanması oldukça zor olan psikolojik istismar kavramı, ebeveynler ya da çocuk üzerinde güç sahibi olan diğer yetişkinlerin çocuğun yetenekleri üstünde istek ve beklentiler içinde olmaları ve çocuğa karşı saldırganca davranmaları olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2001). Bu bağlamda ebeveynlerin kasıtlı olarak çocuğun kendini değersiz görmesine ve yalnızca başkalarının ihtiyaçlarını karşıladığı takdirde değerli olduğunu hissetmesine neden olan davranışlarını içermesi nedeniyle psikolojik istismar kavramının (Leeb, Paulozzi, Simon, Melanson ve Arias, 2008) ebeveyn akademik başarı baskısı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim alanyazında olumsuz psikososyal gelişim ile ilişkilendirilen psikolojik istismarın, zararlı madde kullanımı ve intihar davranışı gibi kendine zarar verme davranışlarına neden olduğu, aynı zamanda düşük akademik başarı üzerinde de etkili olduğu dile getirilmektedir (McGuire ve Jackson, 2018; Spertus, Yehuda, Wong, Halligan ve Seremetis, 2003). Bu doğrultuda ebeveynlerin çocuklarının başarılı olması adına uyguladıkları akademik başarı baskısı ile ilişkili olduğu düşünülen psikolojik istismar yaşantılarının sözel bir saldırıdan ziyade psikolojik açıdan yıkıcılığa neden olabilecek ve süreklilik arz eden bir davranış örüntüsüne sahip olduğu ifade edilebilmektedir. Bu davranış örüntüsünde yer alan davranışlar ise; duygusal tepki vermeyi reddetme, yıldırma/aşağılama, reddetme/izolasyon, suça yöneltme başlıkları altında ele alınmaktadır (Olive, Collins ve Levitt, 2007).

İlgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde ebeveyn akademik başarı baskısı konusunda yapılan çalışmaların yoğunluklu olarak sınav kaygısı ile olan ilişkisine (Kapıkıran, 2020; Ritchwood, Carthron ve Decoster, 2015) odaklandığı görülmektedir. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan psikolojik istismarın ise yoğunluklu olarak birey üzerindeki psikolojik ve davranışsal etkilerine (Kisely vd., 2018; Strathearn vd., 2020) yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda ilgili alanyazında ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişki konusunda yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte araştırma amacının belirlenmesinde akademik başarının aileler tarafından iyi bir yaşam sürmek için vazgeçilmez bir öge olarak görülmesinin etkili olduğu ifade edilebilmektedir. Benzer biçimde Shafi (2020) ebeveynlerin, çocuklarının akademik başarı göstermeleri noktasında hevesli olduklarını ancak her çocuğun kendisinden beklenen başarıyı elde edemeyeceğini gözden kaçırdıklarını dile getirmektedir. Shafi (2020) ayrıca çocuklarından beklenti içerisinde olan ebeveynlerin, çoğu zaman çocuklarının hayalleri ve beğenilerini göz ardı etmekle birlikte başarı konusunda sergiledikleri aşırı isteğin çocuklarına zarar verebileceğine değinmektedir. Ebeveyn

akademik başarı baskısını, kaygı ve sıkıntı gibi olumsuz duygu durumları ile ilişkilendiren Steare, Gutierrez-Munoz, Sullivan ve Lewis (2023) da söz konusu başarı baskısının, ergenlerin psikolojik sağlıklarında şikayetlere ve problemlere neden olabileceğine değinmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan bu araştırmada algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ergenlerin, ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısı ve psikolojik istismar demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Ergenlerin, ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki ilişki ve bağlantıların incelenmesi amacı ile kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmada ele alınan iki ana değişken ebeveyn akademik başarı baskısı ve psikolojik istismardır.

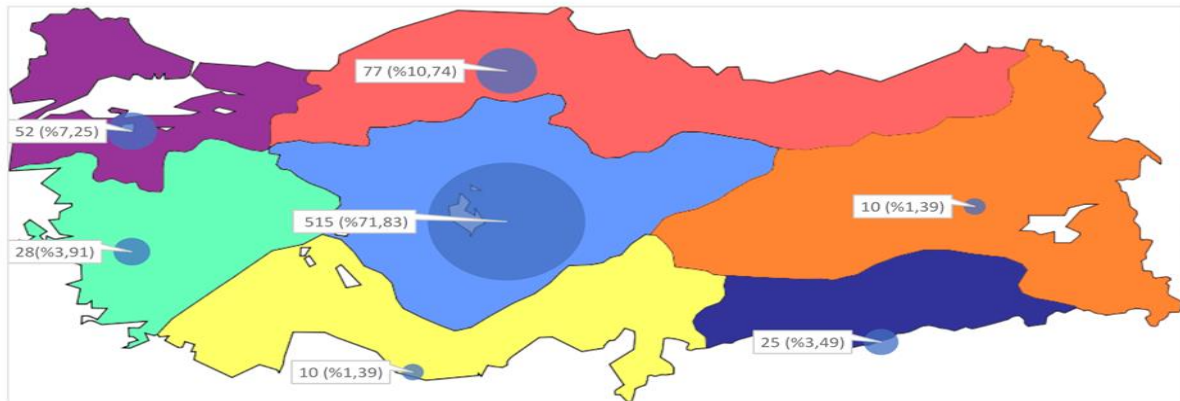
Çalışma Grubu

Çalışma grubuna ergenlerin dâhil edilmesindeki temel faktör araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ergenlerin birincil kaynak olarak objektif bir biçimde yanıt vereceği düşüncesidir. Bu noktada ergenlerin dâhil edildiği araştırmada yer alan çalışma grubunun belirlenmesinde Covid-19 pandemisinin devam etmesi nedeni ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin çevrim içi olarak sürdürülmesi etkili olmuştur. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilme sürecinin belirsizliği seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmasına kapı aralamıştır. Uygun örnekleme yöntemi araştırmacıların kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu Türkiye genelinde lise öğrenimlerine devam eden 14-19 yaşları arasındaki 717 ergenden oluşmaktadır. Aşağıda yer alan tabloda çalışma grubundaki ergenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler		N (717)	%
Cinsiyet	Kız	517	72,1
	Erkek	200	27,9
Kardeş Sayısı	1 kardeş	186	25,9
	2 kardeş	213	29,7
	3 kardeş	187	26,1
	4 veya üzeri kardeş	131	18,3
Devam Edilen Okul Türü	Meslek Lisesi	365	50,9
	Anadolu Lisesi	243	33,9
	Fen Lisesi	53	7,4
	İmam Hatip Lisesi	46	6,4
	Diğer (Güzel Sanatlar Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Spor Lisesi)	10	1,4
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	370	51,6
	Lise	250	34,9
	Ön lisans ve üzeri	97	13,5
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	279	38,9
	Lise	297	41,4
	Ön lisans ve üzeri	141	19,7

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan ergenlerin %72,1'i kızdır. Araştırmaya dâhil olan ergenlerin kardeş sayıları birbirine yakın bir şekilde değişiklik göstermekle birlikte ergenlerin birçoğu meslek lisesinde öğrenimlerine devam etmektedir. Ergenlerin anne ve baba öğrenim durumları incelendiğinde ise annelerin babalara nazaran daha yüksek oranda ilkokul mezunu oldukları görülmektedir. Aşağıda yer alan haritada ise araştırmaya katılan ergenlerin yaşadıkları bölgelere ilişkin dağılımlara yer verilmektedir.



Şekil 1. Araştırma grubunda yer alan ergenlere ait demografik bilgiler

Şekil 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan ergenlerin büyük çoğunluğu İç Anadolu Bölgesi'nde yaşamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Covid-19 pandemisinde eğitim-öğretim faaliyetlerine uzaktan devam edilmesi sebebiyle Google Forms aracılığı ile çevrim içi olarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplama

araçları olarak “Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği” ve “Psikolojik İstismar Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler sunulmaktadır:

Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği

Kaynak vd. (2021) tarafından geliştirilen ölçek, üç alt boyuttan (psikolojik baskı, kısıtlama, aşırı yüksek beklenti) oluşmaktadır. 20 maddeden oluşan ve ters madde bulunmayan ölçekten alınan puan arttıkça ergenin ebeveynlerinden algıladığı akademik başarı baskısının düzeyi de artmaktadır. 5’li Likert tipte değerlendirmeye sahip olan ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısı .92’dir. Ölçeğin alt boyutları olan psikolojik baskı, kısıtlama ve aşırı yüksek beklenti için ise Cronbach Alpha değerleri sırası ile .87, .85 ve .81 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak hesaplanırken ölçeğin psikolojik baskı, kısıtlama ve aşırı yüksek beklenti alt boyutları için bu değerler sırasıyla .87, .85 ve .88 olarak bulunmuştur.

Psikolojik İstismar Ölçeği

Arslan (2015) tarafından ergenlerin anne-babadan algıladıkları psikolojik istismarı ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Dört alt boyuttan (yıldıрма/aşağılama, duygusal tepki vermeyi reddetme, suça yöneltme, reddetme/izolasyon) oluşan ölçek 4’lü Likert yapıya sahiptir. Ters maddelerin de yer aldığı ölçekten yüksek puan alınması ergenin anne ve babadan algılamış olduğu psikolojik istismarın yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısı .95 olmakla birlikte yıldıрма/aşağılama, duygusal tepki vermeyi reddetme, suça yöneltme ve reddetme/izolasyon alt boyutları için sırası ile .93, .89, .87 ve .83’dür. Yapılan bu araştırmada ise ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yıldıрма/aşağılama, duygusal tepki vermeyi reddetme, suça yöneltme ve reddetme/izolasyon alt boyutları için sırası ile .89, .87, .81 ve .79 olarak belirlenmiştir.

Demografik Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda ergenlerin cinsiyetleri, yaşları, sınıf düzeyleri, devam ettikleri okul türü, anne-baba öğrenim durumları gibi çeşitli değişkenleri ortaya koyacak demografik sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinin ardından ilk olarak elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği sınıanmıştır. Araştırmada 717 ergenden veri toplanması nedeniyle normallik testi için Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının alt boyutlarından elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği bulunmuştur.

Tablo 2. Araştırma Verileri Dağılımının Normalliğine Yönelik Uygulanan Kolmogorov – Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları

	<i>İstatistik</i>	<i>p</i>
Yıldırma/Aşağılama	.266	.000
Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme	.110	.000
Suçta Yönelme	.305	.000
Reddetme/İzolasyon	.183	.000
Psikolojik Baskı	.066	.000
Kısıtlama	.056	.000
Aşırı Yüksek Beklenti	.120	.000

Verilerin normal dağılmaması neticesinde ise yapılması gerekli olan analizler, parametrik olmayan testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkisiz iki örneklemin ilgili değişken açısından farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Mann Whitney U Testi, ikiden fazla sayıdaki örneklem grubunun ilgili değişken açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Öte yandan iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak için ise Sperman Brown Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

Etik Konular

Araştırmaya başlamadan önce Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan etik kurul onayı (Tarih: 20.05.2021, Karar No: 14.06.2021, 72) alınmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra ergenler ve ebeveynlerine araştırmaya dâhil olabilmeleri adına araştırmanın amacı, katılım ve ayrılma koşullarının net bir biçimde açıklandığı “Aydınlatılmış Onam Formu” iletilmiştir. Google Forms aracılığı ile gönderilen onam formunu onaylayan katılımcıların yanıtları araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemleri doğrultusunda yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bu bağlamda öncelikli olarak ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ve psikolojik istismarın demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen analiz sonuçları aşağıda yer alan tablolar ile ifade edilmektedir.

Tablo 3. Ergenlerin Cinsiyetlerine Göre Algıladıkları Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ile Psikolojik İstismar Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

		<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı	Psikolojik Baskı	Kız	504	349,00	175898,00	48638,000	.917
		Erkek	194	350,79	68053,00		
	Kısıtlama	Kız	510	345,75	177354,00	47049,000	.158
		Erkek	198	371,88	73632,00		
	Aşırı Yüksek Beklenti	Kız	507	340,96	172867,00	44089,000	.016*
		Erkek	197	382,20	75293,00		

Psikolojik İstismar	Yıldırma / Aşağılama	Kız	509	339,83	172972,50	43177,500	.003*
		Erkek	196	387,21	75892,50		
Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme	Kız	509	355,10	180746,00	49322,000	.737	
	Erkek	197	349,37	68825,00			
Suça Yönelme	Kız	509	348,42	77347,00	47552,000	.220	
	Erkek	198	368,34	72931,00			
Reddetme/İzolasyon	Kız	514	347,47	78598,00	46243,000	.068	
	Erkek	197	378,26	74518,00			

*p<.05

Tablo 3'te ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği ile Psikolojik İstismar Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanların ergenlerin cinsiyetleri göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği aşırı yüksek beklenti alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunduğu ve bu farklılığın erkek ergenler lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek ergenler aşırı yüksek beklenti anlamında ebeveynlerinin kendilerinden daha yüksek beklenti içerisinde olduklarını düşünmektedir. Benzer şekilde Psikolojik İstismar Ölçeği'nin yıldırma/aşağılama alt boyutunda da cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunduğu ve bu farklılığın erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu da erkek ergenlerin kızlara kıyasla ailelerinin daha çok kendilerini aşağıladıklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Ergenlerin Kardeş Sayıları ile Algıladıkları Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Psikolojik İstismar Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

	<i>Kardeş Sayısı (r)</i>	
Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı	Psikolojik Baskı	.017
	Kısıtlama	.148**
	Aşırı Yüksek Beklenti	.049
Psikolojik İstismar	Yıldırma /Aşağılama	.063
	Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme	-.108**
	Reddetme / İzolasyon	.098**
	Suçta Yönelme	.125**

*p<.05, **p<.001

Tablo 4'te ergenlerin sahip oldukları kardeş sayıları ile algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ve psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin ortaya konulmasına yönelik Spearman Korelasyonu testi sonuçlarına yer verilmektedir. Yapılan analiz neticesinde Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği'nin alt boyutlarından kısıtlama ile kardeş sayısı arasında düşük düzeyde pozitif yönde ($r=.148$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre ergenlerin kardeş sayıları arttıkça daha çok kısıtlandıklarını düşündüklerini söylemek mümkündür. Ergenlerin psikolojik istismar bağlamında algıladıkları duygusal tepkiyi vermeyi reddetme ile kardeş sayıları arasında ise düşük düzeyde negatif yönde ($r=-.108$, $p<.001$); reddetme/izolasyon ($r=.098$, $p<.001$) ve suçta yönelme ($r=.125$, $p<.001$) ile kardeş sayısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Ergenlerin Anne ve Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Algıladıkları Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ile Psikolojik İstismar Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

		Anne Öğrenim Durumu			Baba Öğrenim Durumu				
		Sıra Ortalaması	sd/ χ^2	p	Sıra Ortalaması	sd/ χ^2	p		
Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	Psikolojik Baskı	İlkokul (356)	346,36	2/3,390	.184	İlkokul (268)	354,15	2/5,538	.764
		Lise (246)	367,11			Lise (291)	342,89		
		Ön Lisans ve üzeri (96)	327,16			Ön Lisans ve üzeri (139)	354,38		
	Kısıtlama	İlkokul (363)	365,81	2/5,641	.060	İlkokul (273)	371,86	2/4,669	.097
		Lise (248)	355,17			Lise (295)	351,71		
		Ön Lisans ve üzeri (97)	310,47			Ön Lisans ve üzeri (140)	326,52		
	Aşırı Yüksek Beklenti	İlkokul (361)	351,53	2/4,094	.129	İlkokul (271)	358,64	2/1,844	.398
		Lise (248)	367,23			Lise (294)	344,46		
		Ön Lisans ve üzeri (95)	317,74			Ön Lisans ve üzeri (139)	343,88		
Psikolojik İstismar	Yıldıırma / Aşağılama	İlkokul (364)	356,59	2/2,985	.611	İlkokul (275)	355,80	2 / .102	.950
		Lise (244)	345,57			Lise (290)	351,75		
		Ön Lisans ve üzeri (97)	363,25			Ön Lisans ve üzeri (140)	350,10		
	Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme	İlkokul (363)	342,61	2/3,125	.210	İlkokul (272)	335,95	2 / 3,301	.192
		Lise (248)	358,31			Lise (295)	364,75		
		Ön Lisans ve üzeri (95)	382,57			Ön Lisans ve üzeri (139)	363,98		
	Suça Yönelme	İlkokul (365)	354,92	2/ .193	.908	İlkokul (276)	359,83	2 / .432	.806
		Lise (247)	351,37			Lise (291)	352,45		
		Ön Lisans ve üzeri (96)	360,95			Ön Lisans ve üzeri (141)	348,30		
Reddetme / İzolasyon	İlkokul (366)	365,56	2/1,931	.381	İlkokul (275)	367,87	2 / 1,722	.423	
	Lise (249)	342,60			Lise (297)	345,83			
	Ön Lisans ve üzeri (96)	254,30			Ön Lisans ve üzeri (139)	354,23			

*p<.05

Tablo 5'te ergenlerin, anne ve baba öğrenim düzeylerine göre algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar algı düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Buna göre elde edilen sonuçlar anne ve baba öğrenim durumlarının ergenlerin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Ergenlerin Ebeveynlerinden Algılamış Oldukları Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ile Psikolojik İstismar Düzeyleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

		1	2	3	4	5	6	7
Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı	1.Psikolojik Baskı	1	.712**	.806**	.307**	-.350**	.027	.311**
	2.Kısıtlama		1	.639**	.338**	-.440**	.126**	.370**
	3. Aşırı Yüksek Beklenti			1	.238**	-.240**	.033	.232**
Psikolojik İstismar	4.Yıldıırma /Aşağılama				1	-.530**	.463**	.690**
	5.Duygusal Tepki Vermeyi Reddetme					1	-.220**	-.562**
	6.Suç Yönelme						1	.423**
	7.Reddetme / İzolasyon							1

*p<.05, **p<.01

Ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar algıları arasındaki ilişkilere bakıldığında psikolojik baskı ile yıldırma/aşağılama ($r=.307$, $p<.001$) ve reddetme/izolasyon ($r=.311$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü, duygusal tepki vermeyi reddetme ($r=-.350$, $p<.001$) arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı alt boyutlarından kısıtlama ile psikolojik istismarın alt boyutlarından yıldırma/aşağılama ($r=.338$, $p<.001$) ve reddetme/izolasyon ($r=.370$, $p<.001$) ile orta düzeyde, suçla yönelme ($r=.126$, $p<.001$) ile düşük düzeyde pozitif yönlü, duygusal tepki vermeyi reddetme arasında ise ($r=-.440$, $p<.001$) orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Son olarak algılanan ebeveyn başarı baskısının alt boyutlarından aşırı yüksek beklenti ile psikolojik istismar alt boyutlarından yıldırma/aşağılama ($r=.238$, $p<.001$) ve reddetme/izolasyon ($r=.232$, $p<.001$) arasında pozitif yönlü, duygusal tepki vermeyi reddetme arasında ise ($r=-.240$, $p<.001$) negatif yönlü düşük düzeyde korelasyonlar olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Ergenlerin algıladıkları ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma Türkiye genelinden 717 ergenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmadaki veriler pandemi döneminden ötürü çevrim içi olarak toplanmıştır. Bunun bir sonucu olarak araştırmaya dâhil edilen ergenlerin belirli özellikler açısından dengeli dağılmadığı ve görece daha homojen bir grup oluşturduğu dikkat çekmiştir. Bu durum, araştırmanın önemli bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular bu kapsamda değerlendirilerek ele alınmıştır. Yapılan araştırmada ilk olarak ergenlerin algıladıkları Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği aşırı yüksek beklenti alt boyutunun erkek ergenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu doğrultuda erkek ergenlerin kızlara nazaran daha yüksek aşırı yüksek beklenti algısına sahip olmalarında yaşadıkları kültürün ve sahip oldukları ailevi değerlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Öyle ki Türk kültüründe halen kimi aileler soyun devamlılığının erkek çocuk tarafından sağlandığını düşünmelerinin yanı sıra erkek çocuklarını yaşlılık dönemlerinde kendilerinin her türlü ihtiyacını sağlamakla yükümlü bir kaynak olarak görmektedirler. Bu bağlamda aileler, erkek çocuklarını bir yatırım aracı olarak gördüklerinden erkek çocuklarına kız çocuklarına nazaran daha çok maddi ve manevi yatırım yapmaktadırlar (Sezer, 2010). Aileler, bu düşüncelerinden ötürü yaptıkları yatırımların karşılığında erkek çocuklarından daha fazla beklenti içerisine girebilmektedirler. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırma ile benzer şekilde erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha fazla aşırı yüksek beklenti algısına sahip olduklarını ortaya koyan çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Amado, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Pulido-González ve Sánchez-Miguel, 2015; Lu, Nie ve Sousa-Poza, 2021).

Yapılan araştırma sonucunda Psikolojik İstismar Ölçeği yıldırma/aşağılama alt boyutunun erkek ergenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkeklerin kızlara göre cinsiyet rollerini geleneksel algılama düzeyleri daha yüksektir (Kantoğlu, Yurteri-Çetin ve Erdoğan, 2018). Bu bağlamda toplumun duygusal açıdan kendilerini ifade etme noktasında erkekler için daha katı kuralları bünyesinde barındırması nedeniyle erkekler daha yüksek psikolojik istismar algısına sahip olabilmektedirler (Chen, Ji ve Jiang, 2022). Arslan (2015) ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları psikolojik istismarı belirlemek için gerçekleştirdiği çalışmada erkek ergenlerin daha fazla psikolojik istismar algıladıkları sonucuna erişmiştir. Benzer şekilde Kumar, Kar ve Kumar da (2019) yaptıkları çalışma sonucunda erkek çocukların kızlara kıyasla daha fazla psikolojik istismara maruz kaldıkları sonucuna ulaşmakla birlikte psikolojik istismarın kültürel normlardan belirtmektedirler. Öte yandan yapılan araştırmada elde edilen bulgunun aksine kızların erkeklerden daha çok psikolojik istismar algısına sahip olduğunu belirten çalışmalar (Al-Eissa vd., 2016; Tarafa, Mamaru ve Tesfaye, 2015) ile psikolojik istismar algı düzeyinin cinsiyetlere göre anlamlı farklılık göstermediğini belirten çalışmaların (Meinck, Cluver, Boyes ve Loening-Voysey, 2016; Öncü, Kurt, Esenay ve Özer, 2012) da ilgili alanyazında yer aldığı görülmektedir.

Araştırma sonucunda ergenlerin algıladıkları Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı Ölçeği kısıtlama alt boyutu ile kardeş sayıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Gülbetekin ve Tunç (2022) tarafından yapılan çalışmada da kardeş sayısı arttıkça ebeveyn akademik başarı baskısının arttığı ifade edilmektedir. Ebeveynler çocuklarından bekledikleri sorumluluklar ve ahlaki değerlerin onların kontrol edilmeleri sonucunda kazanılacağını düşündüklerinden çocuklarına yönelik kısıtlayıcı davranışlar sergileyebilmektedirler (Öngider, 2006). Bununla birlikte gerçekleştirilen bu araştırmada kardeş sayısı ile ergenlerin psikolojik istismar algılarına dair ilişki incelendiğinde, ergenlerin kardeş sayıları ile duygusal tepki vermeyi reddetme algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken suça yöneltme ve reddetme/izolasyon algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Paavilainen, Astedt-Kurki, Paunonen-Ilmonen ve Laippala (2001) yaptıkları çalışmada sağlıklı aile olarak nitelendirilen "sıradan" ailelerde daha az sayıda çocuğun yer aldığını belirtmektedirler. Nitekim Bayramlar, Kumbas, Çam ve Keskin (2009) araştırmalarında ergenlerin sahip oldukları kardeş sayısındaki artışa bağlı olarak ailedeki rollerin sağlıklı bir biçimde işlediğini ortaya koymaktadır. Özyürek ve Tezel-Şahin (2005) de çocuk sayısındaki artışa bağlı biçimde ebeveynlerin çocuklarına yönelik demokratik tutumlarında azalma olduğunu dile getirmektedirler. Söz konusu azalmanın çocuk sayısındaki artışa paralel bir biçimde artan bakım yükü sonucunda gerçekleştiğini ve ebeveynlerin çocuklarına karşı sabırlı davranmakta güçlük çektiklerini belirtmektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda aile içerisindeki psikolojik istismar yaşantılarının çocuk sayısındaki artmaya paralel olarak artış gösterebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, ergenlerin ebeveyn akademik başarı baskısı düzeylerinin anne öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Lam ve Ducreux (2013) tarafından yapılan araştırmada da ebeveyn akademik başarı baskısının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtilmektedir. Bu noktada elde edilen sonuçta anne öğrenim düzeylerinin dengeli bir biçimde dağılmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Anne öğrenim durumu ile benzer biçimde ergenlerin ebeveyn akademik başarı baskısı algı düzeylerinin baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Mevcut sonucun elde edilmesinde babaların çocuklarının eğitimleri noktasında annelere kıyasla daha az sorumluluk almalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Kutluana ve Şahan (2021) araştırmalarında, babaların çocuklarıyla günlük en fazla iki saat zaman geçirdiklerini belirtmeleri bu düşünceye dayanak oluşturmaktadır. Akademik başarı baskısı ile benzer şekilde anne öğrenim düzeylerinin ergenlerin psikolojik istismar algı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. İlgili alanyazında bu bulgu ile benzer sonuçları olan çalışmalar (Rafaiee, Mohseni ve Akbarian, 2021; Viduoliene, 2019) bulunmaktadır. Benzer şekilde baba öğrenim düzeyleri ergenlerin algıladıkları psikolojik istismar düzeyleri üzerinde anlamlı farklılığa neden olmamıştır. İlgili alanyazında baba öğrenim düzeyinin anlamlı farklılık yaratmadığına ilişkin benzer çalışmalar olduğu (Buldu, 2021; Rafaiee vd., 2021) görülmektedir. İlgili alanyazında benzer çalışmalar olsa da her iki sonucun ortaya çıkmasında öncelikli olarak anne ve babaların öğrenim düzeylerinin dengeli dağılmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte babalar maddi olanakların devamlılığını sağlamak amacı ile çalışma hayatında daha aktif olmaktadır. Söz konusu durum neticesinde babalar çocukları ile yeteri kadar vakit geçirememektedirler (Buldu, 2021). Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yer alan babaların çocuklarıyla zaman geçirmelerindeki engellerden birinin iş yoğunluğu olduğunu belirtmeleri de bu duruma bir örnek teşkil etmektedir.

Ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği psikolojik baskı alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği yıldırma/aşağılama alt boyutundan aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. UNICEF (2010) tarafından yapılan “Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet” adlı çalışmada elde edilen bulgular bu sonucu destekleyici niteliktedir. Çalışmaya dâhil edilen çocukların %51’i psikolojik istismara maruz kaldıklarını belirtmekte ve ebeveynleri tarafından kendilerine uygulanan en yaygın psikolojik istismar yönteminin dersler nedeniyle baskı görmek olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca anneleri tarafından psikolojik istismara maruz bırakılan çocukların çoğunlukla azar ve hoşlarına gitmeyen ifadeler kullanılmasından ötürü yoğun bir üzüntü duyduklarını belirtmeleri de yıldırma/aşağılama boyutunun çocukları ne denli etkilediğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği psikolojik baskı alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği duygusal tepki vermeyi reddetme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ay-Yüzügüldü ve Ülküer (2023) tarafından yapılan araştırma neticesinde baskıcı tutumu benimseyen ebeveynlerin duygusal istismara ilişkin farkındalık düzeyinin diğer ebeveynlik tutumu sergileyen ebeveynlere kıyasla daha az olduğu ifade edilmektedir. Üstündağ (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ebeveynlerin duygusal istismara neden olabilecek davranışlar sergilemelerindeki temel etmenlerden birisinin çocuklarını disipline etmek olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte çocuklarının kendilerinden beklenenleri yapmakla görevli olduğunu belirten ebeveynlerin, çocukları ödev yapmadıklarında öfkelenmeleri ve bu doğrultuda duygusal istismara sebep olabilecek davranış göstermeleri araştırma bulgularını destekleyici niteliğe sahiptir.

Yapılan çalışmada, ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği psikolojik baskı alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği reddetme/izolasyon alt boyutundan aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Büyükaşahin-Çevik ve Atıcı (2008) tarafından yapılan çalışmada yer alan ergenlerin yarısından fazlasının arkadaşlık ilişkilerine ebeveynlerinin müdahale ettiklerini belirtmesi ebeveynlerin reddetme/izolasyon davranışlarını doğal karşıladıklarını göstermektedir. Ayrıca Karataş, Sertelin-Mercan ve Düzen (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ergenlerin ebeveynleri ile en sık çatışma yaşadığı konulardan birinin ders çalışma süresi olduğu ve yaklaşan sınavlar nedeniyle baskı yaşadıkları belirtilmektedir. Bunun yanı sıra ergenlerin yaşamlarında en sık müdahale edilen konulardan bir diğerini ise arkadaşlık ilişkileridir. Söz konusu çalışmada ergenlerin ebeveynleri ile yaşadıkları bu çatışmaların yaklaşık bir asırdır değişmediğine değinilmesi de elde edilen bulgunun aslında beklenen bir durum olarak nitelendirilebileceğini göstermektedir.

Ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği kısıtlama alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği yıldırma/aşağılama alt boyutundan aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Oltulu (2019) tarafından yapılan çalışmada yer alan bazı çocuklar ders çalışmaları hususunda ebeveynleri tarafından sürekli bir biçimde gözetim altında olduklarını ve ders çalışmaları karşılığında yapmak istedikleri şeyler için izin alabildiklerini belirtmektedirler. Bu noktada ebeveynlerin akademik başarıyı iyi bir hayat için zemin olarak gördükleri ifade edilebilmektedir. Örneğin Çin'de düşük sosyoekonomiye sahip aileler, çocuklarının yalnızca çok çalışarak elde ettikleri akademik başarı ile geleceklerini değiştirebileceğine inanmaktadırlar (Zimmer-Gembeck vd., 2023). Söz konusu bu inanç ise kimi zaman ebeveynlerin, çocukları üzerinde yıldırma/aşağılama boyutunda değerlendirilebilecek davranışlar sergilemelerine ve ders çalışmaları dışındaki faaliyetleri kısıtlamalara neden olabilmektedir. Nitekim Kaplan Annelik

kavramı ile ön plana çıkan Chua (2016) da kitabında çocuklarına karşı oldukça talepkar ve kısıtlayıcı olduğunu belirtmekle birlikte kimi zaman sert davranmasının onları gelecekteki yaşamlarına hazırladığını ifade etmektedir.

Ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği kısıtlama alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği reddetme/izolasyon alt boyutundan aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlgili sonucun elde edilmesinde çocuğunun başarısını arttırmak adına akademik olmayan faaliyetlerin ebeveynler tarafından sınırlandırılmasının etkili olduğu akla gelmektedir. Oltulu'nun (2019) araştırmasına katılan ebeveynlerin yaklaşık olarak üçte biri çocuklarının arkadaşlarına 'hayır' demeleri gerektiğini savunmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu, ebeveynlerin başarılı olmaları amacı ile çocuklarını kısıtladıklarını ve çocuklarının arkadaşlık ilişkilerine müdahil olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada olduğu gibi çocuğun arkadaşlarıyla olan ilişkisini kısıtlama ergende reddetme/izolasyon algısına neden olabilmektedir.

Yapılan araştırmada, ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği kısıtlama alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği suça yöneltme alt boyutundan aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Arthur (2005) ailenin suç işleme ya da işlememe önemli bir etki olarak görüldüğünü ifade ederken; Nisar, Ullah, Ali ve Alam'ın (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ergenlerin büyük bir çoğunluğu işledikleri suçlardan arkadaşlarını sorumlu tutmaktadırlar. Bu noktada ergenlerin ebeveynlerinin eğitime devam etmeleri adına kısıtlayıcı davranışlarda bulunmalarına karşılık bağımsız bir birey olduklarını ispatlamak adına suça yönelen davranışlar sergiledikleri ve bu durumdan ebeveynlerini sorumlu tuttıkları düşünülmektedir. Nitekim Tekgöz-Obuz (2019) tarafından suça yönelmiş çocuklar ve aileleri ile yapılan çalışmadaki suçlu bireylerin aile içerisinde ebeveynleri dışındaki başka üyeleri rol model olarak suça yönelindikleri, ebeveynlerin ise okulu suçtan alıkoyan bir yer olarak gördüklerini belirtmeleri de öne sürülen çıkarımı desteklemektedir.

Yapılan araştırmada, ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği kısıtlama alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği alt boyutlarından duygusal tepki vermeyi reddetme puanları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. İlgili sonucun elde edilmesinde ergenin istek ve ihtiyaçlarını ön plana alan ebeveynlerin, çocuklarının duygu ve düşüncelerini önemseyerek çocuklarına yönelik kısıtlayıcı davranışlar göstermekten kaçınıyor olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Güngör (2021) tarafından yapılan çalışmada motivasyon desteği kategorisinde yer alan ebeveyn görüşleri istek ve ihtiyaçları önemsenen ergenlerin özgürlüklerini kısıtlayıcı ebeveyn davranışlarına maruz kalmadıklarına bir örnek teşkil etmektedir.

Araştırmada ayrıca ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği aşırı yüksek beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği duygusal tepki vermeyi reddetme puanları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Erdoğan ve Demirkasimoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada, okul idarecileri ve öğretmenleri ile iletişime geçen ebeveynlerin çoğunluklu olarak başarılı öğrencilerin ebeveynleri olduğunun belirtilmesi de araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Kulakow vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise babaların düşük başarıya sahip öğrenciler için annelerin ise yüksek başarıya sahip öğrenciler için daha sorumlu görüldüğü ifade edilmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin, başarılı olmasını istedikleri çocuklarının ihtiyaçlarını önemseyerek bu yönde gerekli davranışlarda buldukları anlaşılabilmektedir.

Yapılan araştırmada, ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği aşırı yüksek beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği yıldırma/aşağılama alt boyutundan aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Demirezen ve Akhan (2013) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin akademik başarı göstermeleri adına ebeveynleri tarafından sözel müdahaleye maruz bırakılıyor oluşları araştırma sonucunda elde edilen bulgu ile örtüşmektedir. Hindistan eğitim sisteminde yer alan sınıf başarı sıralamasına değinen Deb, Strodl ve Sun (2015) söz konusu uygulamanın ebeveynler tarafından ciddiye alınarak çocuklarını sınıfın en başarılı öğrencisi ile karşılaştırmaları sonucunda kendi çocuklarını eleştirdiklerini ifade etmektedirler. Bu bağlamda elde edilen sonuçta ebeveyn beklentilerinin etkili olduğu görülebilmektedir.

Yapılan araştırmada son olarak ergenlerin Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı Ölçeği aşırı yüksek beklenti alt boyutundan aldıkları puanlar ile Psikolojik İstismar Ölçeği reddetme/izolasyon alt boyutundan aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda, ebeveynlerin çocuklarından yüksek beklentiler içerisinde olmaları neticesinde onların sosyal yaşamlarını engelleyici davranış sergileme eğilimine girdikleri ifade edilebilmektedir. Sarıkaya (2019) tarafından yapılan araştırmada yer alan çocuklar ebeveynlerinin ders çalışma noktasında kendilerine telkinde bulduklarını ve sosyal yaşamlarına müdahale ettiklerini belirtmektedirler. Shen ve French (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Çinli ergenlerin kendilerine benzer şekilde başarılı veya daha başarılı akranlarla arkadaş olmayı tercih ettikleri ifade edilmektedir. Araştırmada ebeveynlerinin fedakarlıklarına karşılık onları onurlandırmak adına ergenlerin akademik başarı kazanmak için motive oldukları belirtilmektedir. Çünkü çocuk bağlı olduğu kültür neticesinde akademik başarı hakkında ebeveynleri ile aynı görüşlere sahiptir (Mansell, 2011). Bu noktada akademik başarı için gösterilen ebeveyn fedakarlıkları çocuğun kendi kendini sosyal izole etmesine neden olabilmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak yapılan araştırmada ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda üniversiteye giriş sınavı gibi büyük bir zorluk ile karşı karşıya olan ergenlerin ebeveynlerinden algıladıkları akademik başarı baskısının dozu arttıkça algıladıkları psikolojik istismar düzeyinin de arttığı ifade edilebilmektedir. Bununla birlikte ergenlerin sahip oldukları cinsiyet ve kardeş sayılarının ergenlerin hissettikleri akademik başarı baskısı ve psikolojik istismar üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Tüm bu anlamlı farklılıklara rağmen gerçekleştirilen bu araştırmanın en önemli sonucu ergenlerin algıladıkları akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki pozitif yönlü ilişkilerin varlığının tespit edilmesidir. İlgili araştırma konusunda gerçekleştirilen alanyazın incelemesi sonucunda psikolojik istismarın ağırlıklı bir biçimde diğer istismar türleri ile yapılan çalışmalara dâhil edildiği görülmüştür. Benzer bir biçimde akademik başarı baskısının da çoğunlukla test kaygısı ve kariyer seçimi ile ilişkilendirildiği fark edilmiştir. Bu doğrultuda psikolojik istismar ve ebeveyn başarı baskısına ilişkin daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmektedir. Öte yandan araştırmada kullanılan verilerin çevrim içi bir biçimde toplanması sonucunda araştırmanın çalışma grubunda çoğunlukla meslek lisesinde öğrenim gören ergenler yer almaktadır. Bu bağlamda gelecekte yapılacak olan çalışmalarda diğer lise türleri ile meslek lisesi arasında homojen bir dağılım sağlanması önerilmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye'nin farklı bölgelerinden gelen gençlerin de yapılması planlanan araştırmalara dâhil edilmesi önem arz etmektedir.

Son olarak yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, ergenlerin akademik başarı göstermeleri adına maruz kaldıkları psikolojik istismar yaşantılarının önlenmesi için ulusal eğitim sisteminde düzenlemeler yapılarak ailelere ve ergenlere rehberlik servisleri tarafından psikolojik destek sağlanması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Aggarwal, P., Ortiz, S., Jain, A., Velkoff, L., George, T., Smith, A. & Raval, V. V. (2022). Examining the factor structure of the Interpersonal Needs Questionnaire among college students in India and the United States. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 52(1), 110–120. <http://doi:10.1111/sltb.12809>
- Akhtar, Z. & Aziz, S. (2011). The effect of peer and parent pressure on the academic achievement of university students. *Language in India*, 11(6), 254-265. https://www.researchgate.net/publication/231582200_The_Effect_of_Peer_and_Parent_Pressure_on_the_Academic_Achievement_of_University_Students sayfasından erişilmiştir.
- Al-Eissa, M. A., Saleheen, H. N., AlMadani, S., AlBuhairan, F. S., Weber, A., Fluke, J. D. & Casillas, K. L. (2016). Determining prevalence of maltreatment among children in the Kingdom of Saudi Arabia. *Child: Care, Health and Development*, 42(4), 565-571. <https://doi.org/10.1111/cch.12325>

- Amado, D., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Pulido-González, J. J. & Sánchez-Miguel, P. A. (2015). Incidence of parental support and pressure on their children's motivational processes towards sport practice regarding gender. *PLoS One*, 10(6), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128015>
- Ay-Yüzügüldü, M. & Ülküer, N. (2023). Ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye yönelik tutumları ile çocuk istismarı ve ihmali hakkında bilgi ve farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 23(1), 1-21. <https://doi.org/10.54961/uobild.1281126>
- Arslan, G. (2015). Psikolojik istismar ölçeği (PİÖ) geliştirme çalışması: Ergenlerde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 727-738. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000146983>
- Arthur, R. (2005). Punishing parents for the crimes of their children. *The Howard Journal of Criminal Justice*, 44, 233-253. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2311.2005.00370.x>
- Bayramlar, K., Kumbas, H., Çam, O. & Keskin, G. (2009). Bir grup ergenin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 8(1), 29-39. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/573107> sayfasından erişilmiştir.
- Buldu, P. (2021). *Tam aileye ve tek ebeveynli aileye sahip ergenlerin algıladıkları psikolojik istismar düzeylerinin, kendine zarar verme davranışlarının ve başa çıkma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükşahin-Çevik, G. & Atıcı M. (2008). Lise 3. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 35-50. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50436> sayfasından erişilmiştir.
- Chen, C., Ji, S. & Jiang, J. (2022). Psychological abuse and social support in Chinese adolescents: The mediating effect of self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8. <https://doi:10.3389/fpsyg.2022.852256>
- Chua, A. (2016). *Kaplan annenin zafer marşı*. İstanbul: Aura Yayınevi.
- Deb, S., Strodl, E. & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety, and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(1), 26-34. <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20150501.04>
- Demirezen, S. & Akhan, N. E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/149904> sayfasından erişilmiştir.

- Endleman, S., Brittain, H. & Vaillancourt, T. (2021). The longitudinal associations between perfectionism and academic achievement across adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 91-100. <https://doi.org/10.1177/01650254211037400>
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 99-431. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108223> sayfasından erişilmiştir.
- Fu, Y., Ren, W. & Liang, Z. (2022). Perceived academic stress and depressive symptoms among Chinese adolescents: A moderated mediation analysis of overweight status. *Journal of Affective Disorder*, 296, 224-232. <https://doi:10.1016/j.jad.2021.09.060>
- Gülbetekin, E. & Tunç, Y. (2022). Lise öğrencilerinin ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik güdülenmesi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Child Adolescent Mental Health*, 29(3), 174-188. <http://doi:10.4274/tjcamh.galenos.2021.86658>
- Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin LGS hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 171-200. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1580698> sayfasından erişilmiştir.
- Kantoğlu, A., Yurteri-Çetin, N. & Erdoğan, A. (2018). Ergenlerde toplumsal cinsiyet algılarının sosyodemografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 10(2), 175-187. <https://doi:10.18521/ktd.368702>
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. <https://doi.org/10.12984/eed.07848>
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409-430. <http://doi:10.9779/pauefd.521230>
- Karataş, S., Sertelin-Mercan, Ç. & Düzen, A. (2016). Ergenlerin ebeveyn ilişkilerine yönelik algıları: Nitel bir inceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 237-257. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.645231>
- Kaynak, S., Sevgili-Koçak, S. & Kaynak, Ü. (2021). Measuring adolescents' perceived parental academic pressure: A scale development study. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 42, 1477-1489. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01347-w>
- Kim, T., Kim, G. & Min, H. (2012). Parenting beliefs and achievement pressure of Korean mothers with five to seven year old children according to child's gender, mother's education level, and

- employment status. *International Journal of Human Ecology*, 13(2), 15-25. <https://doi.org/10.1177/1476718X18775759>
- Kisely, S., Abajobir, A., Mills, R., Strathearn, L., Clavarino, A. & Najman, J. (2018). Child maltreatment and mental health problems in adulthood: Birth cohort study. *The British Journal of Psychiatry*, 213(6), 698-703. <https://doi:10.1192/bjp.2018.207>
- Kulakow, S., Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2021). School-related pressure and parental support as predictors of change in student stress levels from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 87, 38-51. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.008>
- Kumar, V. (2014). Determinants of psychological stress and suicidal behavior in Indian adolescents: a literature review. *Journal of Indian Association for Children and Adolescent Mental Health*, 10(1), 47-68. <https://doi:10.1177/0973134220140104>
- Kumar, M. T., Kar, N. & Kumar, S. (2019). Prevalence of child abuse in Kerala, India: An ICAST-CH based survey. *Child Abuse & Neglect*, 89(4), 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.01.002>
- Kutluana, Ö. & Şahan, G. (2021). Okul öncesi dönem çocukların eğitiminde babaların rolü: Nitel bir analiz. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 249-273. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1437220> sayfasından erişilmiştir.
- Lam, B. T. & Ducreux, E. (2013). Parental influence and academic achievement among middle school students: Parent perspective. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(5), 579-590. <https://doi:10.1080/10911359.2013.765823>
- Leeb, R. T., Paulozzi, L. J., Simon, T. R., Melanson, C. & Arias, T. (2008). *Child maltreatment surveillance; Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0*. Atlanta (GA): Center for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control. <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/11493> sayfasından erişilmiştir.
- Leff, S. S. & Hoyle, R. H. (1995). Young athletes's perceptions of parental support and pressure. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(2), 187-203. <https://doi.org/10.1007/BF01537149>
- Lu, H., Nie, P. & Sousa-Poza, A. (2021). The effect of parental educational expectations on adolescent subjective well-being and the moderating role of perceived academic pressure: Longitudinal evidence for China. *Child Indicators Research*, 14, 117-137. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09750-8>
- Mansell, W. (2011). Hidden tigers: Why do Chinese children do so well at school? *The Guardian Online News*. <https://www.theguardian.com/education/2011/feb/07/chinese-children-school-do-well> sayfasından erişilmiştir.

- McGuire, A. & Jackson, Y. (2018). A multilevel meta-analysis on academic achievement among maltreated youth. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21, 450-465. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0265-6>
- MEB. (2022). LGS kapsamında yapılan merkezî sınav, sorunsuz bir şekilde tamamlandı. <https://www.meb.gov.tr/lgs-kapsaminda-yapilan-merkez-sinav-sorunsuz-bir-sekilde-tamamlandi/haber/26523/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Meinck, F., Cluver, L. D., Boyes, M. E. & Loening-Voysey, H. (2016). Physical, emotional and sexual adolescent abuse victimisation in South Africa: Prevalence, incidence, perpetrators and locations. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 70(9), 910-916. <https://doi:10.1136/jech-2015-205860>
- Nisar, M., Ullah, S., Ali, M. & Alam, S. (2015). Juvenile delinquency: The influence of family, peer and economic factors on juvenile delinquents. *Scientia Agriculturae*, 9(1), 37-48. <https://doi.org/10.15192/PSCP.SA.2015.9.1.3748>
- Olive, M. F., Collins, C. & Levitt, P. (2007). *Child abuse and stress disorders*. NY: Chelsea House Publishers.
- Oltulu, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ebeveyn, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oyoo, S., Mwaura, P., Kinai, T. & Mutua, J. (2020). Academic burnout and academic achievement among secondary school students in Kenya. *Education Research International*, 5, 1-6. <https://doi.org/10.1155/2020/5347828>
- Öncü, E., Kurt, A. Ö., Esenay, F. I. & Özer, F. (2012). Çalışan çocukların ailede istismarı. *Turkish Journal of Public Health*, 10(3), 128-140. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/calisan-cocuklarin-ailedeistismari/docview/1616599695/se-2> sayfasından erişilmiştir.
- Öngider, N. (2006). *Eveli ve boşanmış ailelerde algılanan ebeveyn kabul reddin çocuğun psikolojik uyumu üzerindeki etkileri*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ÖSYM. (2022). 2022 YKS Sayısal Verileri. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/sayisabilgiler18072022.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özyürek, A. & Tezel-Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77248> sayfasından erişilmiştir.
- Paavilainen, E., Astedt-Kurki, P., Paunonen-Ilmonen, M. & Laippala, P. (2001). Risk factors of child maltreatment within the family: Towards a knowledgeable base of family nursing. *International Journal of Nursing Studies*, 38(3), 297-303. [https://doi:10.1016/s0020-7489\(00\)00074-2](https://doi:10.1016/s0020-7489(00)00074-2)
- Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Derya Yayınları.

- Quach, A. S., Epstein, N. B., Riley, P. J., Falconier, M. K. & Fang, X. (2015). Effects of parental warmth and academic pressure on anxiety and depression symptoms in Chinese adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 106-116. <https://doi:10.1007/s10826-013-9818-y>
- Rafaiee, R., Mohseni, F. & Akbarian, N. (2021). Prevalence of child abuse and correlations with family factors among elementary school-aged children. *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 10(2), 1-7. <https://doi:10.5812/ijhrba.108823>
- Ritchwood, T. D., Carthron, D. & Decoster, J. (2015). The impact of perceived teacher and parental pressure on adolescents' study skills and reports of test anxiety. *Journal of Best Practices in Health Professions Diversity*, 8(1), 1006-1019. <https://www.jstor.org/stable/26554209> sayfasından erişilmiştir.
- Sarıkaya, M. (2019). *Çocuk yetiştirme değerlerine ilişkin ebeveyn ve ergen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Shafi, S. (2020). *To determine the relationship between academic pressure and depression, stress and anxiety among adolescents*. (Yüksek Lisans Tezi). https://www.academia.edu/44666714/To_Determine_the_Relationship_Between_Academic_Pressure_and_Depression_Stress_and_Anxiety_Among_Adolescents_Researcher_Sarwat_Shafi sayfasından erişilmiştir.
- Sezer, Y. Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146277> sayfasından erişilmiştir.
- Shen, M. & French, D. C. (2024). Peer relationships and Chinese adolescents' academic achievement: Selection and influence. *American Educational Research Journal*, 61(1), 177-207. <https://doi.org/10.3102/00028312231208675>
- Spertus, I. L., Yehuda, R., Wong, C. M., Halligan, S. & Seremetis, S. V. (2003). Childhood emotional abuse and neglect as predictors of psychological and physical symptoms in women presenting to a primary care practice. *Child Abuse and Neglect*, 27(11), 1247-1258. <https://doi:10.1016/j.chiabu.2003.05.001>
- Stear, T., Gutierrez-Munoz, C., Sullivan, A. & Lewis, G. (2023). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 339, 302-317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>
- Strathearn, L., Giannotti, M., Mills, R., Kisely, S. R., Najman, J. M. & Abajobir, A. (2020). Long-term cognitive, psychological, and health outcomes associated with child abuse and neglect. *Pediatrics*, 146(4), 1-17. <https://doi:10.1542/peds.2020-0438>

- Tan, J. B. & Yates, S. (2011). Academic expectations as sources of stress in Asian students. *Social Psychology of Education*, 14(3), 389–407. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9146-7>
- Tarafa, H., Mamaru, A. & Tesfaye, Y. (2021). Adolescents psychological distress and its association with parental psychological abuse and neglect among adolescents in Illu Abba Bor Zone, Southwest Ethiopia: A community based, cross-sectional study. *Health Science Journal*, 15(10), 1-9. <https://doi.org/10.36648/1791-810X.15.10.892i>
- Tekgöz-Obuz, A. (2019). Suça sürüklenen ve hakkında danışmanlık tedbir kararı verilen çocukların suça sürüklenme nedenleri: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(67), 630-641. <https://doi:10.17719/jisr.2019.3750>
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N. & Uslu, M. (2013). 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54–71. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/06_bengi_turkoglu_nadir_celikoz_mustafa_uslu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF. (2010). Türkiye’de Çocuk İstismar ve Aile İçi Şiddet Araştırması, UNICEF Raporu. <https://www.unicef.org/turkiye/raporlar/t%C3%BCrkiyede-%C3%A7ocuk-istismari-ve-aile-i%C3%A7i-%C5%9Fiddet-ara%C5%9Ffirmasi-%C3%B6zet-raporu-2010> sayfasından erişilmiştir.
- Üstündağ, A. (2022). Ebeveynlerin duygusal istismara yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilinçlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 154-171. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1067922>
- Viduoliene, E. (2019). Individual and family factors related to child’s potential physical and emotional abuse. *Public Security and Public Order*, 23, 144-153. <https://doi:10.13165/PSPO-19-23-11>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Skinner, E. A., Scott, R. A., Ryan, K. M., Hawes, T., Gardner, A. A. & Duffy, A. L. (2023). Parental support and adolescents’ coping with academic stressors: A longitudinal study of parents’ influence beyond academic pressure and achievement. *J. Youth Adolescence* 52(12), 2464–2479. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01864-w>

Extended Summary

In some societies, academic success seen a prerequisite for entering a university, is considered a career determinant of a person. Sometimes parents can put pressure on their children in order for their children to be more successful (Gülbetekin and Tunç, 2022). For this reason, adolescents are often subjected to pressure by their parents to demonstrate academic success (Oyoo, Mwaura, Kinai and Mutua, 2020). At this point, the centralized examination systems belonging to the society in which adolescents live their lives may also lead to an increase in this pressure that they are subjected to by their parents. For example, adolescents living in far eastern countries such as China, India, Korea and

Japan may be subjected to severe pressure by their parents to perform well in the exams they take (Aggarwal et al., 2022; Fu, Ren and Liang, 2022; Kumar, 2014). Similarly, in Türkiye, there are competitive examination systems that shape the academic lives of adolescents and are applied to measure success between educational levels.

For their children to have a good life, parents sometimes exhibit controlling behaviors over their children. So, they even put pressure on their children in order for their children to be more successful (Gülbetekin and Tunç, 2022). The effects of these controlling behaviors exhibited by parents for their children to achieve academic success are named in different ways in the field literature such as academic pressure, parental pressure, parental expectations (Akhtar and Aziz, 2011; Kaynak, Sevgili-Koçak ve Kaynak, 2021; Kim, Kim and Min, 2012; Quach, Epstein, Riley, Falconier and Fang, 2015). In this study, the related concept was adopted as "parental academic achievement pressure" by remaining faithful to its name in the measurement tool used. Parental academic achievement pressure, which is associated with parents' exaggerated performance expectations and unsupportive feedback, includes the coercive behaviors and attitudes that parents exert on their children to achieve their high or unrealistic expectations (Kapıkıran, 2016; Leff and Hoyle, 1995). In this context, parental academic achievement pressure experienced due to negative parental behaviors within the body can sometimes be perceived as a stress factor by adolescents (Kulakow, Raufelder and Hoferichter, 2021). On the other hand, parental academic achievement pressure, which is perceived as a stressor for adolescents, suggests that adolescents may be subjected to psychological abuse by their parents to achieve academic success. The concept of psychological abuse may be related to parental academic achievement pressure due to behaviors of parents that intentionally cause the child to feel worthless and feel valuable only if they meet the needs of others (Leeb, Paulozzi, Simon, Melanson and Arias, 2008). Psychological abuse experiences, which are thought to be related to academic achievement pressure, have a pattern of behavior in the form of constant verbal attacks that can cause psychological destructiveness (Olive, Collins and Levitt, 2007). When the literature is examined, it is seen that the studies on parental academic achievement pressure are mostly associated with test anxiety (Kapıkıran, 2020; Ritchwood, Carthron and Decoster, 2015). On the other hand, it is noteworthy that psychological abuse is studied intensively about the psychological and behavioral effects of an individual in the life process (Kisely et al., 2018; Strathearn et al., 2020). At this point, there is no study on the relationship between parental academic achievement pressure and psychological abuse in the relevant literature. Based on this gap in the literature, this study aimed to examine the relationship between perceived parental achievement pressure and psychological abuse.

In this study, in which the relationships between the academic achievement pressure perceived by adolescents from their parents and psychological abuse were examined, correlational survey model,

one of the quantitative research methods, was used. The study group of the study consisted of 717 adolescents between the ages of 14 and 19 continuing their high school education throughout Türkiye. The data were collected using the "Perceived Parental Academic Achievement Pressure Scale" (Kaynak et al., 2021), "Psychological Abuse Scale" (Arslan, 2015) and as well the "Demographic Information Form" prepared by the researcher. As a result of the analyzes, it was found that the data obtained from the sub-dimensions of the data collection tools used in the research did not show a normal range. Because of out of the normal range of the data, the necessary analyses were carried out using nonparametric tests.

In the study, it was found that excessively high expectation scores from the sub-dimension of academic achievement pressure showed a significant difference in favor of male adolescents. Similarly, because of examining the perception levels of psychological abuse of adolescents according to their gender, it was obtained that the intimidation/humiliation scores from the psychological abuse subdimensions differed significantly in favor of male adolescents. As a result of the research, a positive, low-level significant relationship was found between the level of restriction perception of adolescents and the number of siblings. While there was a low level of negative relationship between the perception of refusal to react emotionally and the number of siblings, a low level of positive significant relationship was found between the perception of corruption and the perception of isolation and the number of siblings. The results of the analysis of whether there is a significant relationship between parental academic achievement pressure perceived by adolescents from their parents and psychological abuse are as follows:

- There is a moderate, positive, and significant relationship between adolescents' scores from the psychological pressure sub-dimension, one of the dimensions of the perceived parental achievement pressure scale, and their scores from the intimidation/humiliation sub-dimension and isolation, one of the subdimensions of the psychological abuse scale.
- There is a moderate, negative, and significant relationship between adolescents' scores on the psychological pressure subdimension of the perceived parental achievement pressure scale and their scores on the refusal to respond emotionally subdimension of the psychological abuse scale.
- There is a moderate positive and significant relationship between the scores that adolescents receive from the restriction sub-dimension, which is one of the dimensions of the perceived parental achievement pressure scale, and the scores they receive from the intimidation/humiliation, emotional rejection, isolation dimension sub-dimensions of the psychological abuse scale.

To prevent the psychological abuse experiences that adolescents are subjected to in order to demonstrate academic success, it is important to provide psychological support to families and adolescents by guidance services by making arrangements in the national education system.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazarın yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir. İkinci yazar araştırmaya danışman olarak katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden tüm öğrencilere teşekkürlerimizi takdim ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 20.05.2021 tarih ve 14.06.2021, 72 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Development of the Writing Self-Regulation Competence Scale: Validity and Reliability Study

Hacer Deniz, Sezgin Demir

Yazar Bilgileri

Hacer Deniz

Dr., Trabzon Üniversitesi,
TÖMER,

hacerdeniz@trabzon.edu.tr

Sezgin Demir

Doç. Dr., Fırat Üniversitesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi,

sezgin.demir@firat.edu.tr

ÖZ

Yazma becerisinin yapısı, sürekli yazmayı gerekli kılmaktadır. Yazma süreci sonunda yaşanan deneyimler, bir sonraki yazma sürecini yapılandırarak gelişim sağlaması yönüyle öz düzenleme becerisini kullanmayı gerektirmektedir. Bu açıdan öğrencilerin yazma gelişimleri için önemli bir yere sahip olan yazma öz düzenleme yetkinliğini ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullarda eğitim alan 9-15 yaş arasındaki öğrenciler oluşturmaktadır. Açınlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve test-tekrar test işlemleri için birbiriyle kesişmeyen üç farklı örneklem, evren içerisindeki okullardan seçkisiz aşamalı örneklemeyle belirlenmiştir. Alanyazından hareketle 41 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur. Taslak form 9-15 yaş aralığındaki 24 öğrenciyeye sunulmuştur. Anlaşılmayan maddeler düzeltildikten sonra kapsam geçerliği için 24 uzmana gönderilmiş, 17 uzman görüşlerini bildirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelere son şekli verilmiş ve tepki kategorileri belirlenmiştir. AFA (açıklanan varyans=%38) ve DFA ($\chi^2/sd=2,36$; RMSEA=.058, NFI=.96, NNFI=.97, CFI=.97, GFI=.96, AGFI=.94, SRMR=.043), Cronbach Alfa iç tutarlık (yüksek düzeyde=.82-.84) ve kararlık (iyi düzeyde=.82) analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda 9-15 yaş aralığındaki bireylere yönelik 10 maddeden oluşan tek faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçeğin alana kazandırıldığı ifade edilebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yazma eğitimi
Yazma becerisi
Yazma öz düzenleme yetkinliği
Türkçe eğitimi

Keywords

Writing education
Writing skill
Writing self-regulation
competence
Turkish education

Makale Geçmişi

Geliş: 31.10.2023
Kabul: 19.03.2024

ABSTRACT

The structure of the writing skill necessitates continuous writing. Experiences at the end of the writing process require the use of self-regulation skills to provide improvement by structuring the next writing process. In this respect, it is thought that developing a measurement tool that measures writing self-regulation competence, which has an important place for students' writing development, will contribute to the field. This research was carried out using the survey model, one of the quantitative research methods. The population of the research consisted of students between the ages of 9 and 15 who were educated in public secondary schools in the city center of Elazığ. For Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), and test-retest procedures, three different non-intersecting samples were determined by random sampling from the schools representing the population. Based on the literature, a 41-item draft form was created and presented to 24 students aged between 9-15. After correcting the incomprehensible items, the form was sent to 24 experts for content validity, and 17 experts presented their opinions. In line with the expert opinions, the items were finalized, and response categories were determined. EFA (explained variance=38%) and CFA ($\chi^2/sd=2.36$; RMSEA=.058, NFI=.96, NNFI=.97, CFI=.97, GFI=.96, AGFI=.94, SRMR=.043), Cronbach's alpha internal consistency (highly reliable=.82-.84), and stability (good=.82) analyzes were performed. As a result of the study, it can be said that a valid and reliable scale consisting of 10 items was introduced to the field.

*Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiş, 5-6 Kasım 2022 tarihlerinde düzenlenen 5. IESBSC'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

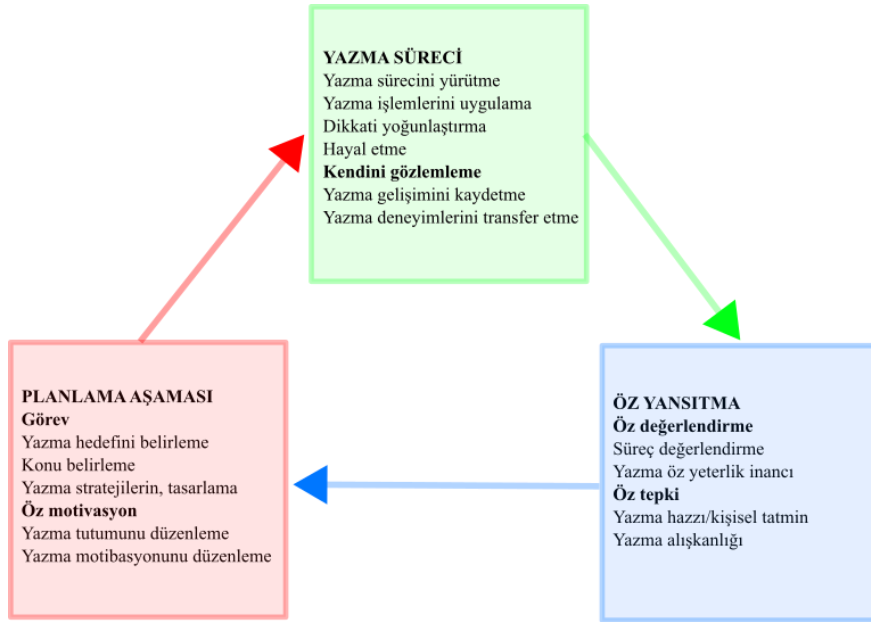
Deniz, H. & Demir, S. (2024). Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *TEBD*, 22(1), 536-560. <https://doi.org/10.37217/tebd.1370391>

Giriş

Yazma, zihinde üretilen anlamın dilsel kodlama sonrası görsel sembollerle aktarımıdır. Dilsel kodlamadan sonra ikinci bir kodlama gerektiren yazma, kişinin üretici konumundaki aktifliğinin yanında zihinsel ve fiziksel işlemlere dayanmaktadır. Bu, kişinin süreç içerisinde olumlu tutum ve motivasyonlarını düzenlemesini de gerektirmektedir. Kişinin planlama ve değerlendirme yapmasını gerektiren yazma; içsel, karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2011). Yazma başarısı; yazma sürecini planlama, yönetme ve hedeflere yönelik çaba harcamayı gerektirdiği için öğrenenler, yazma amacı ve hedef kitleye uygun olarak planlama, organize etme, değerlendirme ve düzenleme konusunda gerekli stratejileri ustaca kullanabilmelidirler (Sexton, Harris ve Graham, 1998). Uzun bir süreç boyunca zihinsel, fiziksel ve psikolojik olarak aktif çaba harcamayı gerektiren yazma, doğası gereği öğrenenin kendi yazma sürecini düzenlemesini, öz düzenleme stratejilerini yazma sürecine uyarlayabilmesini gerektirmektedir.

Yazma öz düzenleme, öz değerlendirme, planlama ve düzenleme stratejileriyle yazma gelişimini desteklemeye dayanmaktadır. Hayat boyu öğrenmeyi temel alan öz düzenlemeli öğrenme, yazmanın yaşam boyu kullanılması ve geliştirilmesi gereken yapısıyla uyumaktadır. Bu benzerlik, yazma sürecinin gerektirdiği karmaşık işlemler ile öz düzenlemeyi içeren karmaşık süreç göz önüne alındığında daha da derinleşmektedir. Nitekim yazmada başarılı olmak için öğrenciler, planlama ve gözden geçirme stratejilerinin yanı sıra yazma görevini ve yazma performansını engelleyebilecek bireysel, bilişsel ve davranışsal özellikleri (dürtüsellik gibi) düzenlemek için öz düzenleme becerilerini kullanmaktadırlar (Sexton vd., 1998). Bu açıdan yazma sürecinin yapısı bilişsel, fiziksel, psikolojik süreçlerin aynı anda sürdürülmesi ve sürecin çok boyutlu yönetimi gerektirmesiyle öz düzenlemenin temel stratejileriyle uyumakta ve öz düzenlemeyi gerektirmektedir.

Yazma süreci; hedef belirleme, ön hazırlık yapma, planlama, strateji belirleme ve uygulama, değerlendirme, düzeltme gibi bir dizi aşamadan oluşmaktadır. Bu açıdan yazma sürecinde yazma öz düzenleme becerilerini kullanarak yazma hedef ve stratejilerini belirleyen hedef yönelimleri yüksek öğrencilerin daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Tadlock, 2016). Bunun yanında yazmaya yönelik tutum ve istek de yazma becerilerinin gelişimini ve sürecin başarıyla tamamlanmasını sağlamaktadır. Yazmaya yönelik bilgi, öğrencilerin yazma becerilerini desteklerken, yazma bilgi ve becerileri öz düzenlemeyi, öz düzenleme ise yazma motivasyonunu desteklemektedir (Zumbrunn, 2010). Çünkü yazma deneyimi arttıkça yazma sürecinin planlama ve gözden geçirme basamaklarındaki öz düzenleme becerileri de gelişir (Puranik, Bos ve Wanles, 2019). Bu da bir sonraki yazma sürecine yeni bilgi ve becerilerin aktarılmasını ve yazma becerilerinin gelişimini desteklemekte, yeni yazma deneyimleri için motivasyon sağlamaktadır.



Şekil 1. Yazma öz düzenlemesinin aşamaları. Zimmerman, B. J. & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Ed.), *The psychology of problem solving*. New York: Cambridge kaynağından uyarlanmıştır.

Yazma gelişimi, sürekli yazmayı gerekli kılmaktadır. Her yazma süreci sonunda yaşanan deneyimler, bir sonraki süreci yapılandırarak gelişim sağlaması yönüyle öz düzenleme becerisini kullanmayı gerektirmektedir. Şekil 1’de gösterildiği gibi yazma hedefi belirleme, stratejileri tasarlama ve duyuşsal süreçleri kontrol etme önem taşımaktadır. Ardından süreci başlatma, sürdürme, yönetme, kendini gözlemleme ve öz değerlendirme sonucunda yazma alışkanlığı desteklenmektedir. Çünkü öz düzenleme stratejilerinin zorlu yazma durumları karşısında bilgi ve uygulamalar geliştirme becerisini desteklediği düşünülmektedir (Roderick, 2019). Ancak yine de yazma sürecinde bilgi ve stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öz düzenlemenin yanında, öz yeterlik inancı ve yazma motivasyonunun kontrol edilmesi gerekmektedir (Graham, 2007). Çünkü yazma süreci; planlama, öz değerlendirme, metin düzenleme, gözden geçirme stratejilerine ek olarak görev analizi, hedef belirleme, strateji oluşturma, kendini izleme ve yansıtmayı içeren genel bir öz düzenleme stratejisini içermektedir (MacArthur ve Philippakos, 2013). Yazma sürecinin yönetme, planlama ve öz değerlendirme faktörlerinden oluşması, öz düzenlemeyi gerekli kılan bir yapıya sahip olduğunun işaretidir.

Araştırmanın Amacı

9-15 yaş aralığındaki bireylere (ortaokul öğrencilerine) yönelik geliştirilmiş yazma öz düzenleme kavramını ölçen bir ölçek bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı; 9-15 yaş aralığındaki bireylere yönelik bir Yazma Öz Düzenleme Ölçeği geliştirmektir.

Araştırmanın Önemi

Yazma öz düzenleme, kişinin kendi yazma potansiyelinin farkında olarak yazma sürecini planlaması ve düzenlemesine dayanmaktadır. Yazma öz düzenleme, sadece sınıf ortamında değil sınıf dışında da yazma becerilerinin gelişimi hedeflenerek yazma çalışmaları yapmayı içermektedir. Yazma eğitiminin temel amacı da bilişsel ve duyuşsal olarak yazma sürecini denetleyen, değerlendiren ve düzenleyen bireyler yetiştirmektir (İpek, 2021). Bu noktada öğrencilerin yazma gelişimleri için önemli bir yere sahip olan yazma öz düzenleme yetkinliğini ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kanlapan ve Velasco (2009), 18-22 yaş arasındaki bireyler için Bağlama Uygun Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Self-Regulation Scale Contextualized in Writing) geliştirmişlerdir. Tadlock ve Zumbunn (2012), üniversite öğrencilerine yönelik Yazma Öz Düzenleme Ölçeği geliştirmişlerdir. Zimmerman ve Bandura (1994) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen Yazmaya Yönelik Öz-Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ni Çelikkaleli ve Yıldırım (2015) Türkçeye uyarlamıştır. Müldür (2017), 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine, Uygun (2012) ise 5. sınıf öğrencilerine yönelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği geliştirmiştir. Ancak Müldür (2017) ve Uygun'un (2012) geliştirdikleri ölçekler ortaokul öğrencilerinin (5, 6, 7 ve 8. sınıf) tamamını kapsamamaktadır. Bu çalışmada 9-15 yaş arasındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencilere yönelik geçerli ve güvenilir bir Yazma Öz Düzenleme Ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinin tespit edilmesini sağlayacak bir ölçek geliştirilen bu araştırma nicel yöntemde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde kesitsel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Tek seferde veri toplanmasını sağlayan yönüyle ekonomik ve etkili bir desen olan tarama çalışmaları, bir grubun herhangi bir özelliğinin sayısal verilerle ölçülmesini veya tanımlanmasını sağlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2021).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Elazığ il merkezindeki resmî ortaokullarda eğitim alan 9-15 yaş arasındaki öğrenciler oluşturmaktadır. AFA, DFA ve test-tekrar test işlemleri için üç ayrı örneklem bu alt evren içerisindeki okullardan seçkisiz aşamalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem birkaç aşamada belirlenmesini sağlayan aşamalı örnekleme, geniş dağılım gösteren evren içerisinde kümelerin seçimine dayanır (Özen ve Gül, 2007). Örneklem belirlenebilmesi için ilk aşamada alt evrende yer alan okul adları eşit boyutlardaki kâğıtlara yazılmış, bir torba içerisinde karıştırılarak çekilmiştir. Aynı okulun seçilmesi hâlinde çekilen kâğıt torbaya katlanarak geri konulmuş, başka bir okul belirlenene kadar işlem aynen tekrarlanmıştır. Okullardan alınan bilgilere göre sınıf ve şube aynı

yolla seçkisiz olarak belirlenmiştir. Bu işlem her üç örneklem için sırasıyla ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Birbiriyle Kesişmeyen Örneklemeler

Demografik özellikler	Yüzey Geçerliği		AFA		DFA		Test-Tekrar Test		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Sınıf	5. sınıf	6	25,00	127	25,00	103	25,00	39	26,00
	6. sınıf	6	25,00	131	25,00	99	24,00	35	24,00
	7. sınıf	6	25,00	125	24,00	100	25,00	36	24,00
	8. sınıf	6	25,00	132	26,00	105	26,00	38	26,00
Cinsiyet	Kadın	12	50,00	260	50,00	209	51,00	71	48,00
	Erkek	12	50,00	255	50,00	198	49,00	77	52,00
Toplam	24	100,00	515	100,00	407	100,00	148	100,00	
Genel toplam	1096								

Seçkisiz yolla belirlenen bir ortaokulda eğitim gören 24 öğrenci ile yüzey geçerliği gerçekleştirilmiştir. Görüş bildiren katılımcılar her sınıf düzeyinden 3 kız ve 3 erkek öğrenci olması şartıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden 6'şar olmak üzere 14 kız ve 14 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Böylece görüş alınan 9-15 yaş aralığındaki öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dengeli bir dağılım göstermesi sağlanmıştır.

AFA için seçkisiz yolla üç ortaokul belirlenmiştir. Her okulda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden ikişer şubeye uygulanmıştır. Yazma öz düzenleme yetkinliğine ilişkin maddeleriyle AFA gerçekleştirilmesi için 9-15 yaş aralığındaki 260 kız ve 255 erkek öğrenci olmak üzere 515 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Faktör analizi için 500 kişiden oluşan örneklem iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

DFA ile ölçeğin model uyumunun test edilmesi için 9-15 yaş aralığında olan 407 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Elazığ il merkezinde bulunan ortaokullardan basit seçkisiz yolla AFA örnekleminden farklı belirlenen üç ortaokul seçilmiştir. Her okulda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinden seçkisiz yolla belirlenen birer şubeye uygulanmıştır. Belirlenen örneklem sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dengeli dağılıma sahip olmasına dikkat edilmiş ve bu ölçüt sağlanmıştır. Barrett (2007), YEM için örneklem sayısının en az 200 olması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında analizde kullanılan parametre başına en az 10 örneklem düşecek sayıya ulaşılması gerektiği belirtilmektedir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006). Bu analiz için 10 varyans, 10 regresyon katsayısı olmak üzere toplam 20 parametre kullanılmıştır. Her bir parametreye 20,35 örneklem düştüğünden örneklem sayısının yeterli olduğu ifade edilebilir.

Kararlılık için aşamalı örneklem yöntemi ile AFA ve DFA'da kullanılan okullardan farklı bir okul belirlenmiştir. Kararlılık testi için 9-15 yaş aralığında oldukları tespit edilen 77'si erkek 71'i kız öğrenci olmak üzere 5. sınıf düzeyinden 39, 6. sınıftan 35, 7. sınıftan 36 ve 8. sınıf düzeyinden 38 öğrenciye ulaşılmıştır. Bilimsel verilerin gizliliği ve katılımcıların güvenini sağlamak amacıyla

formlara isim-soy isim bilgilerini yazmamaları konusunda katılımcılar uyarılmıştır. İlk ve son uygulamanın eşleştirilebilmesi için öğrencilerden okul numaraları istenmiş ve araştırmacıların kesinlikle okul numaraları yoluyla kimliklerine ulaşamayacağı belirtilmiştir. İlk ya da ikinci veri toplama sürecine katılmayan öğrencilerin kâğıtları eşleştirilememiştir. İlk uygulamadan 12, ikinci uygulamadan 5 form eşleştirilememiştir. Bu açıdan kararlık analizi gerçekleştirilen 148 öğrenci iki uygulama sürecine de katılanlardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilme Süreci

Alanyazından hareketle 41 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken bir özelliği farklı şekillerde ifade eden birden fazla madde yazılmıştır (Asaro-Saddler, 2016; Boekaerts, 1996; Borkowski, 1996; Broda, Ekholm ve Zumbrunn, 2020; Corno, 1989; De La Paz, 1999; Graham ve Harris, 2000; Hoy, 2015; MacArthur ve Philippakos, 2013; Pintrich, 1999, 2000; Sexton vd., 1998; Tadlock, 2016; Winne, 1996; Zimmerman, 2000, 2013; Zimmerman ve Kitsantas, 2007; Zimmerman ve Campillo, 2003; Zumbrunn, 2010). Böylece o özelliği en iyi ölçen maddenin belirlenmesi hedeflenmiştir. Maddelerin anlaşılma ve düzeye uygunluklarının belirlenebilmesi için taslak maddeler 9-15 yaş aralığındaki 24 öğrenciye sunulmuştur. Görüşler dikkate alınmış ve maddeler düzeye uygunluk ve dil açısından düzeltilmiştir. Oluşturulan Madde Değerlendirme Formu ile taslak maddeler 24 uzmana gönderilmiş ve 17 uzman görüşlerini bildirmiştir. Görüşler doğrultusunda forma bir madde eklenerek 42 madde hedef kitleye sunulmaya hazır hâle getirilmiştir. Tüm maddelerin değerlendirilmeye uygunluğu ve hedef kitlenin düzeyi dikkate alınarak eşit aralıklı tepki kategorileri oluşturulmuştur. Tepki kategorileri için 17 uzmanın görüşü alınmış ve görüşler doğrultusunda karar verilmiştir. Yüzey ve kapsam geçerlikleri sağlandıktan sonra sırasıyla AFA ve DFA, güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen her işlem için birbiriyle kesişmeyen farklı örneklem oluşturulmuştur. Böylece ölçme aracının yapısı her seferinde farklı bir örneklem üzerinde test edilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerin sonucunda 9-15 yaş aralığındaki bireylere yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının alana kazandırıldığı ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Taslak maddelerin yüzey geçerliği için 9-15 yaş öğrencilerin görüşleri Lawshe tekniğine göre değerlendirilmiştir. Her madde için $\frac{Na-N/2}{N/2}$ formülünden hareketle Yüzey Geçerlik Oranı (YGO) ve maddelerin geneli için YGO'ların ortalamaları alınarak Yüzey Geçerlik İndeksi (YGI) hesaplanmıştır (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Kapsam geçerliği için uzman görüşleri Davis tekniğine göre değerlendirilmiştir. Her madde için $\frac{Na+Nb}{N}$ Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) ve KGO'ların ortalamaları alınarak KGİ (Kapsam Geçerlik İndeksi) belirlenmiştir (Yurdugül, 2005). Araştırmanın başlangıcında değişken grupları arasındaki bağlantıların tespit edilmesi yoluyla ölçme aracının yapısının belirlenmesi için AFA, yapı ile ilgili belirli kuram ve hipotezleri test etmek için DFA

gerçekleştirilmiştir. AFA'dan önce her madde için verilerin dağılım değerleri incelenmiş, arzu edilen şekilde basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında, ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirine yakın olduğu gerekçesiyle verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir. DFA'dan önce çoklu normallik gerçekleştirilmiş ve verilerin normal dağıldığı gerekçesiyle analiz gerçekleştirilmiştir. AFA'nın değerlendirilmesinde KMO ve Bartlett Küresellik testi, determinant değeri, anti imaj korelasyon matrisi, bileşenler matrisi, ortak varyansları, açıklanan toplam varyansları ve yamaç birikinti grafiği değerlendirilmiştir. DFA sonucunda her maddenin hata varyansları, standartlaştırılmış yükleri, t-değerleri ve R^2 değerleri incelenmiştir. Model uyumu için X^2/sd , RMSA, standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (SRMR), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI), iyilik uyum indeksi (GFI) ve düzenlenmemiş iyilik uyum indeksi (AGFI) değerlendirilmiştir. Yapı güvenirligi için "yapı güvenirligi = $\frac{.(standartlaştırılmış yükler toplamı)^2}{.(standartlaştırılmış yükler toplamı)^2 + (gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı)}$ " ve açıklama oranı için "açıklanan varyans $\frac{standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı}{(standartlaştırılmış yüklerin kareleri toplamı) + (gözlenen değişkenlerin ölçüm hataları toplamı)}$ " formülü kullanılmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2016). Ayrıca güvenirlige yönelik Cronbach alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split-half güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak aynı gruba 17 gün arayla test-tekrar test gerçekleştirilerek iki uygulama arasındaki korelasyona bakılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde gerçekleştirilen yüzey ve kapsam geçerliliği, AFA, DFA, güvenirlilik ve cevaplama özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Yüzey Geçerliliği

Yüzey geçerliliği için taslak maddeler anlaşılabilirlik açısından 9-15 yaş arasındaki öğrencilere sunulmuştur. Bu kapsamda 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinden 6'şar olmak üzere 12 kız ve 12 erkek öğrenci maddeleri değerlendirmiştir. Madde Değerlendirme Formu her maddenin "anladım", "biraz anladım", "hiç anlamadım" kategorileri temelinde değerlendirilmesine uygun tasarlanmıştır. Katılımcıların düzeyine dikkat edilerek eşit aralıklı ölçüm sağlanması adına üçlü bir değerlendirme kategorisi tercih edilmiştir. Görüşlerin değerlendirilmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kategoriler içerisinde "biraz anladım" ve "hiç anlamadım" seçeneklerinin işaretlendiği maddeler için anlaşılmayan kısımların yazılabilmesi için her maddenin altına boş bir kutucuk yerleştirilmiştir. Ayrıca maddelerde anlamını bilmedikleri sözcükler varsa altlarının çizilmesi istenmiştir. Her maddenin kategorilerine göre değerlendirilmesi istenmiştir.

Tablo 2. Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Taslak Maddelere Ait Yüzey Geçerlik Oranları ve İndeksi

<i>Madde</i>	<i>Anladım</i>	<i>Biraz anladım</i>	<i>Anlamadım</i>	<i>YGO</i>	<i>Madde</i>	<i>Anladım</i>	<i>Biraz anladım</i>	<i>Anlamadım</i>	<i>YGO</i>
M1	22	2	0	.83	M22	24	0	0	1,00
M2	20	2	2	.66	M23	23	1	0	.92
M3	23	1	0	.92	M24	22	1	1	.83
M4	20	2	2	.67	M25	21	2	1	.75
M5	23	1	0	.92	M26	23	1	0	.92
M6	24	0	0	1,00	M27	18	3	3	.50
M7	24	0	0	1,00	M28	23	1	0	.92
M8	21	1	2	.75	M29	21	3	0	.75
M9	21	1	2	.75	M30	22	2	0	.83
M10	20	1	3	.67	M31	20	3	1	.67
M11	18	1	5	.50	M32	21	3	0	.75
M12	23	0	1	.92	M33	20	3	1	.67
M13	23	1	0	.92	M34	18	4	2	.50
M14	24	0	0	1,00	M35	20	3	1	.67
M15	23	1	0	.92	M36	23	0	1	.92
M16	23	0	1	.92	M37	17	5	2	.42
M17	22	1	1	.83	M38	19	4	1	.58
M18	22	0	2	.83	M39	22	1	1	.83
M19	23	1	0	.92	M40	19	5	0	.58
M20	17	5	2	.42	M41	21	1	2	.75
M21	20	3	1	.67					

Yüzey geçerliğine ilişkin görüşler doğrultusunda Lawshe tekniği temel alınarak madde geçerlik düzeyleri belirlenmiştir. Ayre ve Scally'e (2014) göre Lawshe tekniğinde 24 kişinin görüşleri için yüzey geçerlik ölçütü .385 olarak belirlenmiştir. Yüzey geçerlik ölçütüne göre taslak maddelerin yüzey geçerlik oranları .385'nin üzerindedir (YGO>YGÖ). Taslak ölçeğin yüzey geçerlik indeksi .385'in üzerinde .76 değerinde olduğu hesaplanmıştır (YĞİ>YGÖ). Dolayısıyla taslak maddelerin ve taslak ölçeğin yüzey geçerliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple hiçbir madde ölçekten çıkarılmamış, yüzey geçerliğine ilişkin belirtilen görüşler değerlendirilmiştir. İncelemeler sonucunda 26. maddede cümle düzeyinde, 5 ve 7. maddelerde sözcük düzeyinde, 21. maddede ek düzeyinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir.

Kapsam Geçerliği

Maddelerin kapsam geçerliği adına Türkçe eğitimi bilim dalında doktora eğitimini tamamlamış 24 akademisyenden görüş istenmiştir. Ancak taslak maddelerin gönderildiği 24 uzmandan 17'si dönüş yapmıştır.

Tablo 3. Taslak Maddeler için Uzmanlara Ait Bilgiler

<i>Demografik özellikler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	
Unvan	Prof. Dr.	2	11,77
	Doç. Dr.	9	52,94
	Dr. Öğr. Üyesi	3	17,64
	Dr. Arş. Gör.	2	11,77
	Dr. Öğr. Gör.	1	5,88
Cinsiyet	Kadın	6	35,29
	Erkek	11	64,71
Kurum	Adnan Menderes Üniversitesi	2	11,77
	Aksaray Üniversitesi	1	5,88
	Amasya Üniversitesi	1	5,88
	Düzce Üniversitesi	1	5,88
	Fırat Üniversitesi	2	11,77
	Hakkâri Üniversitesi	1	5,88
	Hitit Üniversitesi	1	5,88
	Kars Kafkas Üniversitesi	1	5,88
	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	5,88
	Mersin Üniversitesi	2	11,77
	Nevşehir Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	5,88
	Pamukkale Üniversitesi	1	5,88
	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	5,88
	Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	1	5,88
Toplam	17	100	

Taslak maddelerin kapsam geçerliği için görüşleri alınan uzmanların üniversitelerin Türkçe eğitimi bölümlerinde aktif olarak görev yapma ve bu alanda yüksek lisans ve doktora yapmış olma ölçütlerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda 2 Prof. Dr., 9 Doç. Dr., 3 Dr. Öğr. Üyesi, 2 Dr. Arş. Gör. ve 1 Dr. Öğr. Gör. olmak üzere toplam 17 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların her maddeyi “uygun, hafifçe gözden geçirilmeli, ciddi olarak gözden geçirilmeli, çıkarılmalı” kategorilerine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme kategorisi dörtlü olduğu için görüşlerin değerlendirilmesinde Davis tekniği kullanılmıştır. Uzmanların “hafifçe gözden geçirilmeli” ya da “ciddi olarak gözden geçirilmeli” görüşü belirttiği maddeye ilişkin düzeltme önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Her madde için değerlendirme kategorilerinin sağ tarafında bir sütun oluşturulmuştur. Ek olarak formun en altında uzmanların taslak ölçeğe ilişkin görüş ve önerilerini belirtebilecekleri bir tabloya yer verilmiştir. Uzmanların tepki kategorisine ilişkin ifade tepki uyumuna ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 4. Uzman Görüşleri Doğrultusunda Taslak Maddelere Ait Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

<i>Madde</i>	<i>Uygun</i>	<i>Hafifçe Gözden Geçirilmeli</i>	<i>Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli</i>	<i>Çıkarılmalı</i>	<i>KGO</i>	<i>Madde</i>	<i>Uygun</i>	<i>Hafifçe Gözden Geçirilmeli</i>	<i>Ciddi Olarak Gözden Geçirilmeli</i>	<i>Çıkarılmalı</i>	<i>KGO</i>
M1	13	3	1	0	.94	M21	8	1	1	0	.94
M2	15	2	0	0	1,00	M22	17	0	0	0	1,00
M3	16	1	0	0	1,00	M23	16	1	0	0	1,00
M4	14	3	0	0	1,00	M24	16	0	0	1	.94
M5	14	2	0	1	.94	M25	14	2	0	1	.94
M6	13	3	0	1	.94	M26	16	1	0	0	1,00
M7	14	2	0	1	.94	M27	16	1	0	0	1,00
M8	14	2	1	0	.94	M28	15	0	0	2	.88
M9	17	0	0	0	1,00	M29	17	0	0	0	1,00
M10	15	1	0	1	.94	M30	16	0	1	0	.94
M11	9	5	1	2	.82	M31	15	2	0	0	1,00
M12	14	2	1	0	.94	M32	17	0	0	0	1,00
M13	7	8	1	1	.88	M33	14	2	0	1	.94
M14	14	2	1	0	.94	M34	14	2	0	1	.94
M15	16	1	0	0	1,00	M35	14	3	0	0	1,00
M16	16	1	0	0	1,00	M36	16	0	1	0	.94
M17	17	0	0	0	1,00	M37	16	0	1	0	.94
M18	16	1	0	0	1,00	M38	16	1	0	0	1,00
M19	16	1	0	0	1,00	M39	16	0	1	0	.94
M20	16	1	0	0	1,00	M40	16	1	0	0	1,00
						M41	16	0	0	1	.94
<i>Toplam uzman sayısı: 17</i>					<i>KGİ: .96</i>	<i>KGÖ: .80</i>					

*KGÖ=CVRcritical değerinin (.80) altındaki maddeler

Taslak maddelerin kapsam geçerliğine ilişkin 17 uzman görüşü Davis tekniği ile ele alınmıştır. Kapsam geçerlik ölçütü en az .80 değerinde olmalıdır (Davis 1992'den aktaran Delgado-Rico, Carretero-Dios ve Ruch, 2012). Kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için taslak maddelerin kapsam geçerlik oranlarının ve kapsam geçerlik indeksinin, kapsam geçerlik ölçütünden büyük olması gerekmektedir. Her maddenin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Bu oranların .88 ile 1.00 arasında, .80'in üzerinde olduğu belirlenmiştir (KGO>KGÖ). Taslak maddelerin geneli için hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin .96 değerinde, .80'den büyük olduğu görülmektedir (KGİ>KGÖ). Maddeler için hafifçe gözden geçirilmeli ve ciddi olarak gözden geçirilmeli kategorilerine ilişkin belirtilen düzeltme önerileri incelenmiştir. Öneriler incelenirken kuramsal uygunluk, hedef kitle ve madde yazım kuralları göz önünde bulundurulmuş, aynı madde için belirtilen öneriler bir araya getirilerek değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda 23, 25 ve 32. maddeler üzerinde cümle düzeyinde; 4, 6, 13, 14 ve 20. maddelerde sözcük düzeyinde 2, 8, 9 ve 41. maddeler için ise ek düzeyinde düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca sekiz uzmanın görüşü doğrultusunda taslak ölçme aracına bir madde eklenmiştir. Böylece 42 maddelik taslak ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (Yapı Geçerliği)**Tablo 5.** KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme yeterliğinin ölçümü		
		.938
	Yaklaşık Ki-Kare	6112,186
Bartlett Küresellik Testi	df	861
	Sig.	.000

Kaiser-Meyer Olkin ve Bartlett Küresellik testleri incelenerek verilerin AFA için uygunluğu değerlendirilmiştir. Kaiser-Meyer Olkin testinin sonucu .50 ve üzeri zayıf, .60 ve üzeri yeterli, .70 ve üzeri iyi, .80 ve üzeri çok iyi, .90 ve üzeri mükemmel, .50'nin altı ise kabul edilemez örneklem yeterliğini göstermektedir (Kaiser ve Rice, 1974'ten aktaran Sharma, 1996). KMO değerinin .94 olması nedeniyle örneklem yeterliliğinin mükemmel düzeyde olduğunu göstermektedir. Küresellik testinin anlamlı olması ($p < .05$) değişkenler arasında ilişkilerin KMO sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir. Bulgulardan hareketle veriler üzerinde AFA'nın gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

Korelasyon matrisinin determinant değeri arzu edilen şekilde 4,81 değerinde anlamlı değildir ($4,81 > .00001$). Çoklu bağlantı probleminin olmadığı ifade edilebilir. Korelasyon matrisinde maddeler arasındaki ilişkilerin .30 ile .80 arasında olması, maddeler arasında yeterli düzeyde ilişkiye ve maddelerde eş doğrusallık olmadığına işarettir. Anti-ımağ korelasyon matrisine göre madde kesişim değerleri arzu edilen şekilde .5'in üzerinde .674 ile .936 arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçekten hiçbir madde çıkarılmadan analize devam edilmiştir.

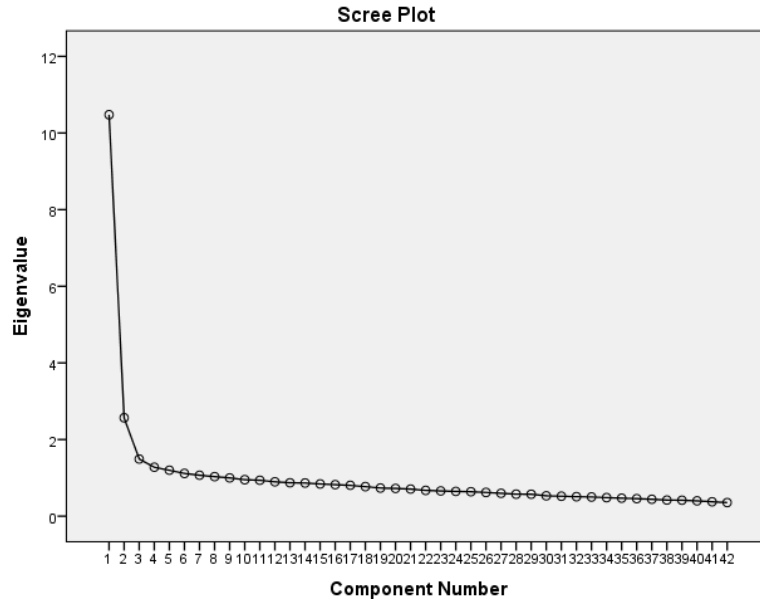
Maddelere ait açıklanan varyans değerini gösteren ortak varyans tablosu incelenmiştir. Bu değerlerin .38 ile .68 arasında olması nedeniyle maddelerin yeterli düzeyde yazma öz düzenlemesini açıkladıkları yorumu yapılabilir. Varyans değeri .2'nin altında olan madde olmadığı için tüm maddelerle AFA'ya devam edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne ilişkin elde edilen bileşenler tablosunda madde yüklerinin bir faktörde yoğunlaştığı görülmektedir. Birinci faktör dışındaki faktörlerin birbirine benzer şekilde çok az madde ile ilişkili olduğu gözlenmektedir. Bu durum ölçek yapısının tek faktöre eğilimli olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 6. Açıklanan Toplam Varyans

Bileşen	Başlangıç Öz değerleri			Çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	10,476	24,944	24,944	10,476	24,944	24,944
2	2,568	6,113	31,057	2,568	6,113	31,057
3	1,491	3,549	34,606	1,491	3,549	34,606
4	1,276	3,039	37,645	1,276	3,039	37,645
5	1,199	2,854	40,499	1,199	2,854	40,499
6	1,116	2,657	43,156	1,116	2,657	43,156
7	1,067	2,542	45,698	1,067	2,542	45,698
8	1,031	2,455	48,152	1,031	2,455	48,152
9	.998	2,376	50,528			
10	.951	2,265	52,793			

11	.936	2,229	55,022
12	.897	2,135	57,157
13	.872	2,077	59,233
14	.865	2,061	61,294
15	.840	2,001	63,295
16	.821	1,955	65,250
17	.805	1,916	67,166
18	.771	1,836	69,001
19	.734	1,747	70,748
20	.725	1,726	72,475
21	.707	1,683	74,158
22	.673	1,602	75,760
23	.657	1,565	77,325
24	.647	1,539	78,864
25	.638	1,519	80,383
26	.619	1,475	81,858
27	.596	1,420	83,278
28	.574	1,367	84,645
29	.572	1,363	86,008
30	.531	1,264	87,272
31	.520	1,239	88,511
32	.509	1,211	89,722
33	.500	1,190	90,912
34	.484	1,151	92,063
35	.470	1,120	93,183
36	.457	1,087	94,270
37	.440	1,047	95,317
38	.420	.999	96,317
39	.416	.991	97,308
40	.399	.949	98,257
41	.376	.896	99,153
42	.356	.847	100,000

Açıklanan toplam varyans tablosunda çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı kısmındaki toplam ve varyans sütunları faktör sayısı için fikir vermektedir. Toplam sütununda öz değeri 1'den büyük 8 faktör toplam varyansın %48,152'sini açıklamaktadır. Ancak öz değer açısından ilk faktörün diğer faktörlerden ayrıştığı, ikinci faktörün ilk faktördense diğerlerine daha yakın olduğu görülmektedir. Fazla faktör çıkması halinde öz değer sınırı araştırmacılar tarafından yükseltilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Varyans sütunu incelendiğinde 5'in üzerinde iki bileşenin olduğu ve bu bileşenlere ait açıklanan varyans oranıyla %31,057 olduğu belirlenmiştir (Can, 2018). Varyansın %25'ini 1. bileşen açıklarken varyansın %6'sını 2. bileşen açıklamaktadır. Açıklanan öz ve varyans değerleri açısından ilk faktörün ikinci faktörle arasındaki fark, ölçeğin tek faktöre daha uygun olduğuna işaret etmektedir.



Şekil 2. Yamaç birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde iki kırılma dikkate çekmektedir. Ancak ilk kırılmanın çok keskin olmadığı ve ikinci kırılmanın keskin bir kırılma olduğu görülmektedir. Tek keskin bir kırılma, tek faktörlü yapıya uygunluğu işaret etmektedir. Maddeler oluşturulurken tek faktörün temel alınması da bulguları desteklemektedir. Tüm değerlendirmeler sonucunda ölçeğin tek faktörlü yapıya uygun olduğu kanaatine varılmış faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

AFA tek faktörlü olarak gerçekleştirildiği için döndürme işlemi yapılmamıştır. Faktör belirlendikten sonra bileşenler tablosunda yüksüz olarak tespit edilen 2, 3, 6, 9, 11, 14, 20, 21, 23, 26, 32, 34 ve 41. maddeler, tek tek ölçek dışı bırakılmış, her madde çıkarıldıktan sonra analiz tekrarlanmıştır ($r < .40$). Ölçek tek faktör yapısında geliştirildiği için binişik madde bulunmamaktadır. Ancak ortak varyans tablosunda varyans değeri .02'den düşük olan 7, 15, 16, 19, 24 ve 30; açıkladığı varyans değeri .3'ün altı olan 4, 13, 17, 18, 28, 29, 33, 35, 39 ve 40. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kalan maddelerin ortak varyans değeri incelendiğinde .3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Tablo 6'da 37. maddenin .435 değeriyle en yüksek, 25. maddenin .335 değeriyle en düşük ortak varyans değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Faktörlemeden Sonra Açıklanan Toplam Varyans

Bileşenler	Başlangıç öz değerleri			Çıkarılmış faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	3,869	38,694	38,694	3,869	38,694	38,694
2	.922	9,222	47,917			
3	.812	8,115	56,032			
4	.731	7,305	63,337			
5	.666	6,660	69,997			
6	.625	6,252	76,249			
7	.614	6,138	82,387			
8	.607	6,070	88,456			
9	.595	5,950	94,406			
10	.559	5,594	100,000			

Faktörleme işleminden sonra birikimli varyans oranının %50'den büyük olması istenir ancak davranış bilimlerinde bu orana ulaşmak zor olduğu gibi faktör sayısı varyans değerini yükselttiğinden tek faktörlü ölçeklerde de bu oranın %30 olması yeterli görülmektedir (Çokluk vd., 2018). Açıklanan toplam varyans tablosuna göre tek faktör olarak geliştirilen ölçeğin toplam varyansın %38,69'unu açıkladığı görülmektedir. Bu oran, ölçeğin kümülatif değerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Madde faktör yüklerinin .58 ile .66 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu değerler maddelerin faktörle ilişkisinin güçlü düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.5. İç Tutarlık ve Güvenirlik

Güvenirlik analizleriyle ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlık düzeylerinin belirlenmesi için Spearman-Brown, Guttman Split-half ve Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 8. Cronbach Alfa Güvenirlik Testi

<i>Cronbach alfa</i>	<i>Spearman-Brown Katsayısı</i>	<i>Guttman Split-half Katsayısı</i>
.82	.84	.84

Cronbach alfa katsayısı .82, Spearman-Brown güvenirlik katsayısı .84, Guttman Split-half güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Karagöz, 2017; Landis ve Koch, 1977).

Tablo 9. Öz Madde Değerleri

	<i>X̄</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Ranj</i>	<i>Maksimum / Minimum</i>	<i>Varyans</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Madde Ortalaması	3,71	3,55	3,86	3,15	1,09	.011	10
Madde Varyansı	1,46	1,24	1,68	.436	1,35	.019	10
Maddeler Arası	.464	.348	.663	.315	2,91	.004	10

Öz madde değerlerine göre madde ortalaması 3,71 olarak hesaplanmıştır. Tablo 9'a göre maddelerin ortalama varyansı 1,46, madde ortalamalarının değişim aralığı 3,15, varyansların değişim aralığı .436 olduğu görülmektedir. Maddeler arası korelasyonların en düşüğü .35, en yükseği .66 iken maddeler arası korelasyonların genel ortalaması .46 değerindedir.

Tablo 10. Cronbach Alfa Madde Toplam Değerleri

<i>Madde</i>	<i>Madde Silindiğinde Ölçek Değeri</i>	<i>Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>	<i>Çoklu Korelasyon Kareleri</i>	<i>Madde Silindiğinde Cronbach alfa</i>	<i>X̄</i>	<i>s</i>
M1	33,2971	46,960	.533	.295	.805	3,7845	1,12374
M37	33,3942	45,850	.545	.308	.803	3,6874	1,22765
M22	33,3320	46,253	.523	.285	.806	3,7495	1,22131
M36	33,3146	46,699	.516	.281	.806	3,7670	1,18193
M38	33,5359	46,008	.510	.268	.807	3,5456	1,27203
M10	33,4427	46,344	.508	.283	.807	3,6388	1,23725
M12	33,5340	46,028	.496	.286	.809	3,5476	1,29620
M31	33,3903	46,900	.493	.264	.809	3,6913	1,19818
M25	33,2718	47,728	.484	.238	.810	3,8097	1,11529
M27	33,2214	47,254	.465	.234	.812	3,8602	1,20629

Her bir maddenin silinmesi hâlinde kalan maddelerin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum maddelerin aynı faktör içerisinde yer alabileceğinin işaretidir. Her bir maddenin çıkarılması hâlinde kalan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin yüksek olması bu durumu desteklemektedir. Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne ait maddelerin düzeltilmiş toplam korelasyonlarının .47 ile .53 arasında olması nedeniyle ölçeğin toplanabilir olduğu söylenebilir. Her bir madde için ölçekten çıkarılması durumunda hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının .80 ile .81 arasında olması ve bu değerlerin ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach alfa değerinden düşük olması nedeniyle hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (Yapı Geçerliliği)

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ilk olarak p değeri kontrol edilmiş ve .00001 değerinde olduğu görülmüştür. p değerinin anlamlı olmaması arzu edilse de örneklemin büyük olduğu araştırmalarda p değerinin anlamlı çıkma ihtimali yüksek olduğundan iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerine göre karar verilmesi uygundur (Çokluk vd., 2012).

Tablo 11. Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Madde</i>	<i>Hata Varyansı</i>	<i>Standartlaştırılmış Yükler</i>	<i>t-değeri</i>	<i>R²</i>
	M1	.59	.65	11,83	.35
	M2	.56	.69	11,20	.31
	M3	.49	.76	9,61	.24
	M4	.62	.62	12,55	.38
Yazma Süreci	M5	.58	.66	11,77	.34
	M6	.58	.66	11,72	.34
	M7	.52	.73	10,18	.27
	M8	.50	.75	9,82	.25
	M9	.53	.72	10,49	.28
	M10	.59	.66	11,78	.34

Maddelerin t-değerlerinin arzu edilen şekilde 9,61 ile 112,55 arasında anlamlı olduğu belirlenmiş ($t > 2,58$; $p < .01$) ve ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ölçeğin hata varyanslarının .30 ile .90 arasında olması arzu edilir (Çokluk vd., 2018). Maddelerin standartlaştırılmış yüklerinin .65 ile .76 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu değerlere göre ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Gözlenen değişkenlerin gizil değişkenle arasındaki korelasyonu gösteren standartlaştırılmış yükler incelendiğinde (Çelik ve Yılmaz, 2016) ölçeğe ilişkin değişkenliği en çok M3, en az M1 açıklamaktadır.

Tablo 12. Model Uyum Ölçüleri

<i>Uyum Ölçüsü</i>	<i>Değeri</i>	<i>Uyum</i>
X^2	82,74	$p > .05$
$X^2/sd=54$	2,36	Mükemmel Uyum
RMSEA	.058	İyi Uyum
Standardized RMR	.043	Mükemmel Uyum
NFI	.96	Mükemmel Uyum
NNFI	.97	Mükemmel Uyum
CFI	.97	Mükemmel Uyum
GFI	.96	Mükemmel Uyum
AGFI	.94	İyi Uyum

Modelin 86,02 olarak hesaplanan ki-kare (X^2) değerinin arzu edilen şekilde anlamlı olmaması iyi uyuma işaret etmektedir. X^2 değerinin serbestlik derecesine (sd), bölümünün ($X^2/sd=2,36$) 3'ten küçük olması ölçeğin mükemmel bir uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir (Sümer, 2000). RMSA'nın .058 değerinde .05-.08 arasında olması iyi uyuma işaretler. Mükemmel uyumun işareti olarak .050'nin altında olan Standardized RMR .039 değerindedir. Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) .96, Normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI) .96, karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI) .97 ve iyilik uyum indeksi (GFI) .96 değerinde olması modelin mükemmel bir uyuma sahip olduğunun işaret etmektedir. İyi uyum işareti olarak 90'ın üzerinde düzenlenmemiş iyilik uyum indeksi (Adjusted GFI) .90'dır. Uyum değerleri incelendiğinde model uyumunun iyi düzeyde olduğu, ölçeğin 10 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir (Çelik ve Yılmaz, 2016).

Tablo 13. Dışsal Gizil Değişkenler Arasındaki Açıklanan Varyans ve Yapı Güvenirliği

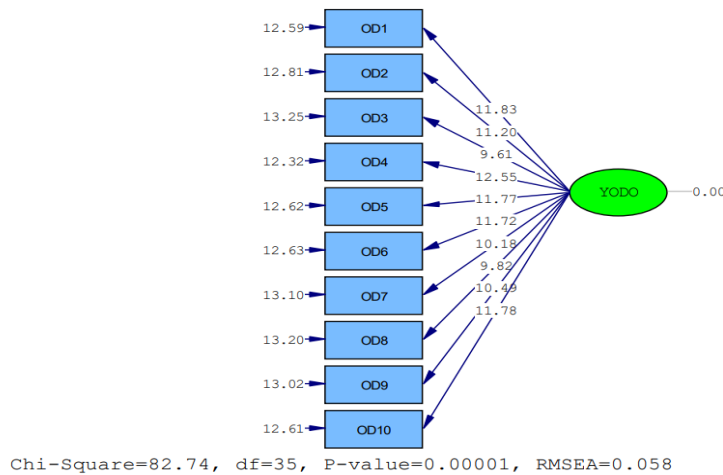
Yapı Güvenirliği	Açıklanan Varyans
.85	.36

Ölçeğin yapı güvenirliğinin .85 değerinde .70'in üzerinde olduğu hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin yeterli düzeyde yapı güvenirliğine sahip olduğuna işaret etmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2016). Açıklanan varyans değeri .50'nin altında .36 değerinde olduğu hesaplanmıştır. Varyans değeri arzu edilen düzeyde olmasa da ölçeğin model uyumu ve yapı güvenirliği sağlanmıştır.

Tablo 14. Düzeltme İndeksleri

İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	Yeni Tahmin
OD3	OD1	16,3	.24
OD9	OD3	9,1	-.18
OD10	OD3	8,4	-.18

Düzeltme indeksleri X^2 'ye katkı sağlama olanlarına göre büyükten küçüğe doğru OD3 ile OD1, OD9 ile OD3 ve OD10 ile OD3 şeklindedir. Önerilen modifikasyonların X^2 'ye önemli ölçüde katkıda bulunmayacağı gerekçesiyle modifikasyon önerileri gerçekleştirilmemiştir.



Şekil 3. Doğrulayıcı faktör analiziyle elde edilen yol şeması

Gerçekleştirilen DFA sonucunda 10 maddeden oluşan tek faktörlü ve 5'li Likert tipindeki ölçeğin model uyumu doğrulanmıştır.

Kararlık

Tablo 15. Test-Tekrar Test Korelasyon Analizi

		<i>Tekrar Test</i>	<i>X̄</i>	<i>S</i>
Test	Pearson Korelasyon	.817**		
	Sig. (2-tailed)	.000	3,57	.75
	N	148		
Tekrar Test	Pearson Korelasyon	1		
	Sig. (2-tailed)		3,68	.79
	N	148		

**p<.01

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için test-tekrar test analizi sonucunda kararlık katsayısı .82 değerinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p<.01). Dolayısıyla ölçekten elde edilen puanların kararlılığı iyi düzeyde sağladığı söylenebilir.

Cevaplama ve Değerlendirme Özellikleri

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne ait 12 madde 9-15 yaş arasındaki 160 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin ölçek maddelerini cevaplama süresi kaydedilmiştir.

Tablo 16. Cevaplama Süresi

Cevaplama Süresi	<i>Dakika</i>		<i>Ortalama</i>
	<i>En Kısa</i>	<i>En Uzun</i>	
	6	15	10

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'ne ait tüm maddeleri cevaplayan öğrencilerin cevaplama süreleri kaydedilmiştir. Kaydedilen sürelerin ortalamaları alınmış ve böylece cevaplama süresi belirlenmiştir. Bu kapsamda Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği için ortalama cevaplanma süresi 10 dakikadır.

Tablo 17. Tepki Kategorisi

Her zaman (5)	Sık sık (4)	Bazen (3)	Nadiren (2)	Hiçbir zaman (1)
---------------	-------------	-----------	-------------	------------------

Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği 5'li Likert tipinde geliştirilmiştir. Değerlendirme kategorileri belirlenirken eşit aralıklı ölçüm, hedef kitlenin yaşı ve ifade-tepki uyumu göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen tepki kategorileri için 17 uzman görüşüne başvurulmuş ve tüm uzmanlar tarafından "uygundur" görüşü alınan tepki kategorisi kullanılmıştır

Tartışma ve Sonuç

Yazma öz düzenleme yetkinliği, yazma sürecinin gerektirdiği planlama, düzenlenme ve düzeltme basamaklarını desteklemekte ve kişinin yazma becerilerine katkıda bulunmaktadır. Çünkü öz düzenleme; yazma sürecini izleme, kendini değerlendirme, hedef belirleme, araçları seçme,

stratejileri ve kaynakları düzenleme gibi faktörlerin düzenlenmesini içermektedir (Sun ve Wang, 2020). Ölçek maddelerinin ana hatlarıyla bu özellikleri taşıdığı ve kuramsal açıdan yazma öz düzenleme yetkinliğini ölçtüğü ifade edilebilir. Maddeler oluşturulurken yazma öz düzenleme ayrıntılı olarak ele alınmış ve bütünsel olarak ölçülmesi amaçlanmıştır. Her ifadenin hedef kitleye uygunluğu önemsenmiş bunun için yüzey geçerliği incelenmiştir. 9-15 yaş aralığındaki 24 öğrencinin her bir maddeyi anlam açısından değerlendirmesi sağlanmıştır. Bu öğrencilerin sınıf ve cinsiyet açısından eşit sayıda olmalarına özen gösterilmiştir. Lawshe tekniği ile her madde için geçerlik oranı ve maddelerin geneli için geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Bir maddenin kabulü ya da reddi için kullanılan bu teknik, her maddenin üç kategoriye göre değerlendirilmesini gerektirmektedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu tekniğe göre tüm maddeler kabul edilmiştir. Ancak tüm öğrencilerin dönütleri göz önüne alınarak anlaşılmayan sözcük ya da maddeler düzeltildikten sonra kapsam geçerliği için 17 uzmanın görüşleri alınmıştır. Ölçülmek istenen alanın ölçekteki maddelerle temsil edilip edilmediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen kapsam geçerliğinde KGÖ'ye göre KGO ve KGİ değerlerinin yüksek olması arzulanmaktadır (Çam ve Baysan-Arabacı, 2010). Davis'e göre KGÖ .80 olmalıdır (Yurdugül, 2005). Bu doğrultuda hiçbir madde geçerlik oranı ve KGİ. 80'in altında kalmamıştır. Görüşler doğrultusunda forma bir madde eklenerek 42 madde hedef kitleye sunulmaya hazır hâle getirilmiştir.

AFA ile ölçeğin faktörleri ve madde sayısı belirlenerek ölçek yapısı oluşturulur. Faktörlerin öz değerleri, bileşenler matrisi ve yamaç-birikinti grafiği değerlendirilerek tek faktörlü yapıya karar verilmiştir. Muğlak ve yoruma açık olan faktör belirleme aşamasında gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler göz önüne alınmalı ve öz değeri yüksek olan faktörler seçilmelidir (Koğar, 2020). Faktörlerin öz değerleri tek faktörlü yapıya işaret etmektedir. Tek faktörlü ölçek yapısında döndürme işlemi gerçekleştirilmediğinden ortak varyans ve yük değerleri göz önüne alınarak maddeler değerlendirilmiştir. AFA'dan sonra model DFA ile test edilirken tamamen farklı bir örneklem üzerinde uygulanmalıdır (Erkuş, 2012). Ölçeğin 10 maddelik tek faktörlü yapısı farklı bir örneklem üzerinde test edilerek model doğrulanmıştır. Ancak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği sadece AFA ve DFA ile bırakılmamalı, test-tekrar test işlemi, güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmelidir (Özbaşı, 2022). Uygulanan test-tekrar test işlemi sonucunda ölçeğin kararlılığının yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Cronbach alfa, Spearman Brown ve Guttman split-half değerlerine göre gözlenen değişkenlere dayalı iç tutarlık oldukça güvenilir düzeydedir.

Kaynaklar

Asaro-Saddler, K. (2016). Writing instruction and self-regulation for students with autism spectrum disorders. *Topics in Language Disorders, 36*(3), 266-283.

- Ayre, C. & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000093>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391-402.
- Broda, M., Ekholm, E. & Zumbunn, S. (2020). Assessing the predictive nature of teacher and student writing self-regulation discrepancy. *Frontline Learning Research*, 8(4), 52-73. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i4.505>
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma* (E. Dinç & K. Kiroğlu, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. B. J. Zimmerman & D. H. Shunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* içinde (s. 111-141). New York: Springer.
- Çam, M. O. & Baysan-Arabacı, L. (2010). Tutum ölçeği hazırlamada nitel ve nicel adımlar. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 12(2), 64-71.
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikkaleli, Ö. & Yıldırım, K. (2015). Yazmaya Yönelik Öz-Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışmaları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 223-236. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.04.015>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(2), 92-106.
- Delgado-Rico, E., Carretero-Dios, H. & Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development: an applied perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology España*, 12(3), 449-460.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem.

- Graham S. & Harris, K. R. (2000) The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S. (2007). Learner strategies and self-efficacy: Making the connection. *Language Learning Journal*, 35(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/09571730701315832>
- Hoy, A. W. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev). İstanbul: Kaknüs.
- İpek, O. (2021). *Süreç-tür yazma modelinin öğretmen adaylarının ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kanlapan, T. C. E. & Velasco, J. C. (2009). Constructing a self-regulation scale contextualized in writing. *TESOL Journal*, 1(1), 79-94.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Koğar, H. (2020). *R ile geçerlik ve güvenirlik analizleri: klasik test kuramı, faktör analizi yaklaşımı ve madde tepki kuramı uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 3(1), 159-174.
- MacArthur, C. A. & Philippakos, Z. A. (2013). Self-regulated strategy instruction in developmental writing: A design research project. *Community College Review*, 41(2), 176-195. <https://doi.org/10.1177/0091552113484580>
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özbaşı, D. (2022). Ölçek geliştirme sürecinde madde analizi. M. Acar-Güvendir & Y. Özer-Özkan (Ed.), *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci içinde* (s. 54-68). Ankara: Pegem.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(15), 394-422.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 451-502). Cambridge: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Puranik, C. S., Bos, E. & Wanles, S. (2019). Relations between self-regulation and early writing: Domain specific or task dependent? *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 228-239. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.02.006>
- Roderick, R. (2019). Self-regulation and rhetorical problem solving: how graduate students adapt to an unfamiliar writing project. *Written Communication*, 36(3), 410-436.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Sexton, M., Harris, K. R. & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: Wiley & Sons.
- Sun, T. & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning. English as a foreign language. *System*, 90(6), 1-17.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Tadlock, J. (2016). *The influence of writing achievement goals and writing self-regulation on college students' writing grades*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/influence-writing-achievement-goals/docview/1861984826/se-2> sayfasından erişilmiştir.
- Tadlock, J. A. & Zumbunn, S. K. (2012). How writing feedback perceptions relate to pre-service teachers' achievement goals and self-regulation behaviors. *Eastern Educational Research Association Annual Meeting*, Hilton Head, SC.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327- 353. [https://doi.org/10.1016/s1041-6080\(96\)90022-9](https://doi.org/10.1016/s1041-6080(96)90022-9)

- Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. <https://doi.org/10.17556/erziefd.297741>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, 28-30 Eylül, Denizli, Türkiye.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). Cambridge: Academic.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J. & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Ed.), *The psychology of problem solving*. New York: Cambridge.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. S. Hidi & P. Boscolo (Ed.), *Writing and motivation* içinde (s. 51-72). Oxford: Elsevier.
- Zumbrunn, S. K. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/nurturing-young-students-writing-knowledge-self/docview/734722508/se-2> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Writing development requires continuous writing. The experiences experienced at the end of each writing process require the use of self-regulation skills in order to improve by structuring the next process. Similarly, self-regulation strategies are thought to support the ability to develop knowledge and practices in the face of challenging writing situations (Roderick, 2019). However, in order to successfully apply knowledge and strategies in the writing process, self-efficacy belief and writing motivation must be controlled as well as self-regulation (Graham, 2007). The reason is that the writing process includes a general self-regulation strategy that consists of task analysis, goal setting, strategy creation, self-monitoring and reflection in addition to planning, self-assessment, text editing and review strategies (MacArthur and Philippakos, 2013). The fact that the writing process consists of management, planning and self-evaluation factors is a sign that it has a structure that requires self-regulation.

Writing self-regulation is based on planning and organizing the writing process by being aware of one's own writing skills and potential. Writing self-regulation involves doing writing exercises aimed at the development of writing skills not only in the classroom but also outside the classroom. The main purpose of writing education is to train individuals who control, evaluate and regulate the writing process cognitively and affectively (İpek, 2021). At this point, it is thought that developing a measurement tool that measures students' writing self-regulation competence, which has an important place for their writing development, will contribute to the field. Kanlapan and Velasco (2009) developed a self-regulation scale contextualized in writing for individuals between the ages of 18-22. Tadlock and Zumbrunn (2012) developed a writing self-regulation scale for university students. Çelikkaleli and Yıldırım adapted the Writing Self-Regulation Competency Scale developed by Zimmerman and Bandura for university students into Turkish. A Self-Regulated Writing Scale was developed by Müldür (2017) for 6th, 7th and 8th grade students, and Uygun (2012) for 5th grade students. However, the scales developed by Müldür (2017) and Uygun (2012) do not cover all secondary school students (5th, 6th, 7th and 8th grades). This study aimed to develop a valid and reliable Writing Self-Regulation Scale for the students aged 9-15 (5th, 6th, 7th and 8th grades).

This research, in which a scale was developed to determine students' writing self-regulation competencies, was carried out with a quantitative method. This research was conducted as a cross-sectional research in the survey model, one of the quantitative research methods. Survey studies, which are an economical and effective design that allows data to be collected at once, enable any feature of a group with numerical data to be measured or defined (Cohen et al., 2021).

The population of the research consisted of students between the ages of 9 and 15 studying in public secondary schools in Elazığ city center. Three separate samples for EFA, CFA and test-retest procedures were determined from the schools within this sub-population by random phased sampling method. Progressive sampling, which allows the sample to be determined in several stages, is based on the selection of clusters from a widely distributed population (Özen and Gül, 2007). In order to determine the sample, in the first stage, the school names in the sub-population were written on equal sized papers and mixed and drawn from a bag. If the same school was selected, the drawn paper was folded and put back in the bag, and the process was repeated until another school was selected.

Based on the literature, an item pool consisting of 41 items was created. While creating the item pool, more than one item expressing a feature in different ways was written (Asaro-Saddler, 2016; Boekaerts, 1996; Borkowski, 1996; Broda et al., 2020; Corno, 1989; De La Paz, 1999; Graham and Harris, 2000; Hoy, 2015; MacArthur and Philippakos, 2013; Pintrich, 1999, 2000; Sexton et al., 1998; Tadlock, 2016; Winne, 1996; Zimmerman, 2000, 2013; Zimmerman and Kitsantas, 2007; Zimmerman

and Campillo, 2003; Zumbunn, 2010). Thus, it was aimed to determine the item that best measures that feature. Draft items were presented to 24 students between the ages of 9-15 in order to determine the clarity of the items and their suitability for the level. Opinions were taken into account and the items were corrected for the appropriateness and language. The draft articles were sent to 24 experts with an Article Evaluation Form, and 17 experts gave their opinions. In line with the opinions, an item was added to the form and 42 items were made ready to be presented to the target audience. Equally spaced response categories were created taking into account the suitability of the evaluation of all items and the level of the target audience. After ensuring face and content validity, EFA and CFA reliability analyzes were performed respectively. Different non-intersecting samples were created for each transaction performed. Thus, the structure of the measurement tool was tested on a different sample each time. In line with the expert opinions, the items were finalized and response categories were determined. EFA (explained variance=38%) and CFA ($\chi^2/sd=2.36$; RMSEA=.058, NFI=.96, NNFI=.97, CFI=.97, GFI=.96, AGFI=.94, SRMR=.043), Cronbach's alpha internal consistency (highly reliable=.82-.84), and stability (good=.82) analyzes were performed. As a result of the study, it can be stated that a valid and reliable scale consisting of 10 items for individuals aged 9-15 was brought to the field.

Ekler

Ek-1. Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği

“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>yeni bir metin yazdığımız zamanları</u> göz önünde bulundurunuz.”	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Yaşadığım yazma sorunlarına karşı yeni yöntemler geliştiririm.	5	4	3	2	1
2. Yazma hedeflerimi belirlerken yazma becerilerimi göz önünde bulundururum.	5	4	3	2	1
3. Yazma sırasında farklı yöntemlerden/tekniklerden faydalanırım.	5	4	3	2	1
4. Yazma yöntemlerini daha etkili kullanabileceğim yollar ararım.	5	4	3	2	1
5. Yazarken duygularımın başarıımı nasıl etkilediğini değerlendiririm.	5	4	3	2	1
6. Yazma hedefime/hedeflerime ulaşmamı kolaylaştıracak yöntemler belirlerim.	5	4	3	2	1
7. Hangi yazma aşamasında hangi yazma işlemlerini yapacağımı tasarlarım.	5	4	3	2	1
8. Yazma konusunda çevremi değerlendirmelerini göz önünde bulundururum.	5	4	3	2	1
9. Yazma performansımı değerlendiririm.	5	4	3	2	1
10. Yazma sürecinde yaptığım hatanın nedenini bulmaya çalışırım.	5	4	3	2	1

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmada birinci yazar problem belirleme, veri toplama ve analizi, bulguları yorumlama ve raporlamaya katkı sağlamış, ikinci yazar ise problemi belirleme, araştırmanın desenlenmesi, örneklemin belirlenmesi ve veri analizinde rol oynamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmaya sağladığı desteklerden dolayı Türk Dil Kurumuna sonsuz teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 07.12.2020 tarih ve 427696 sayılı onayı ile yürütölmüştür.


Lise Öğrencilerinde Algılanan Akademik Destek, Akademik Akış ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkiler

Relationships Among Perceived Academic Support, Academic Flow and Burnout in High School Students

Büşra Acar Açar, Abdullah Atli

Yazar Bilgileri

Büşra Acar Açar 
Uzman Psikolojik Danışman,
MEB,
busraacr@outlook.com

Abdullah Atli 
Prof. Dr., İnönü Üniversitesi,
Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık,
abdullah.atli@inonu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada, algılanan akademik destek ve öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik akışın aracılık rolü incelenmiştir. Korelasyonel (ilişkisel) desenin kullanıldığı çalışmanın örneklemini 342 lise öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada, kişisel bilgi formu, Akademik Destek Ölçeği (ADÖ), Akademik Bağlamda Akış Ölçeği (ABAÖ) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılarak veriler yüz yüze toplanmıştır. Algılanan akademik destek, akademik akış ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelemek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Sonuçlar, akademik akışın algılanan akademik destek (anne-baba, öğretmen ve arkadaş) ile pozitif; öğrenci tükenmişliği ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkide, akademik akışın aracılık rolüne sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın dikkat çekici bulgusu ise anne-baba ve öğretmen akademik desteği öğrenci tükenmişliği üzerinde anlamlı bir toplam etkiye sahip iken arkadaş akademik desteğinin öğrenci tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasıdır. Özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini ortaya koyan araştırma sonucu, öğretmenlerin destekleyici tutumlarıyla öğrencilerin akademik bağlamda daha sık akış deneyimleyerek tükenmişlik riskinin azaltılabileceğini göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Algılanan akademik destek
Akademik akış
Öğrenci tükenmişliği
Lise öğrencileri

Keywords
Perceived academic support
Academic flow
Student burnout
High school students

Makale Geçmişi
Geliş: 07.11.2023
Kabul: 23.02.2024

ABSTRACT

This study examined the mediating role of academic flow in the relationship between perceived academic support and student burnout. The sample of the study, in which the correlational design was used, consisted of 342 high school students. In the study, data were collected face to face using a personal information form, Academic Support Scale (ASS), Flow in Academic Context Scale (ACFS) and Maslach Burnout Inventory-Student Form (MBS-SF). Structural Equation Modeling (SEM) and Pearson Product-Moment Correlation Analysis were used to examine the relationships among perceived academic support, academic flow and burnout. The results showed that academic flow was positively related to perceived academic support (parents, teachers and friends) and negatively related to student burnout. Additionally, it was determined that there was a negative relationship between perceived academic support and student burnout. Finally, it was observed that academic flow had a mediating role in the relationship between perceived academic support and student burnout. The remarkable finding of the study was that while parental and teacher academic support had a significant total effect on student burnout, peer academic support had no significant effect on student burnout. The result of the research, which revealed the importance of the teacher-student relationship in particular, showed that with the supportive attitudes of teachers, the risk of burnout could be reduced by students experiencing flow more frequently in the academic context.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Acar-Açar, B. & Atli, A. (2024). Lise öğrencilerinde algılanan akademik destek, akademik akış ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler. *TEBD*, 22(1), 561-586. <https://doi.org/10.37217/tebd.1387273>

Giriş

Son yıllarda akademik ortamlarda öğrenci tükenmişliğinin ve tükenmişliğe karşı koruma sağlayabilecek faktörlerin önemi artmaktadır. Tükenmişlik kavramı ilk olarak iş ortamında çalışılmış olsa da (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001), daha sonra okul ve akademik ortamlarda da tükenmişlik üzerine çalışmalar yapılmıştır. Salmela-Aro, Kiuru, Pietikainen ve Jokela'ya (2008) göre öğrenciler sınav, okul devamlılığı, ödev gibi okul yükümlülüklerini psikolojik açıdan bir iş olarak algılamaktadırlar. Gan, Shang ve Zhang (2007) iş tükenmişliğinin kavramsal çerçevesine dayanarak, öğrenci tükenmişliğini akademik strese ve ders çalışmaya bir tepki olarak ortaya çıkan psikolojik bir sendrom olarak tanımlamışlardır. Ders/iş yükünün yarattığı stres ve okuldaki diğer psikolojik baskılar öğrencilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve yetersizlik duyguları yaşamalarına yol açabilmektedir (Aypay, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerde tükenmişliğin daha çok üniversite öğrencilerinde, özellikle sağlık bilimleri okuyan öğrencilerde incelendiği görülmektedir (Galán, Sanmartín, Polo ve Giner, 2011; Jennings, 2009). İnsan sağlığını konu alan bir alanda hata yapmama çabası ve beraberinde oluşabilecek tükenmişlik bu durumun nedeni olarak görülebilir. Ancak bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan kargaşa yaşadığı, cinsel yönden gelişimsel görevleri yerine getirmeye ve kimlik duygusunu oluşturmaya çalıştığı ergenlik döneminde (Steinberg, 2007), öğrencilerin eğitim sisteminde birikmiş deneyimlerinin olumsuz etkileri, ortaokuldan liseye geçerken yaşadıkları zorlu ve sancılı sürecin yarattığı stres ve yorgunluk hissi tükenmişlik yaşama riskini artırmaktadır. Bask ve Salmela-Aro'nun (2013) boylamsal araştırmalarına dayalı bulgularına göre 16-18 yaş arası lise öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri artmakta ve bu öğrenciler öz güvenlerini kaybetme ve öz yeterlik inançlarının azalma riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrenci tükenmişliğinin sonuçları hem kısa hem de uzun vadede ciddi olabilir. Özellikle tükenmişlik; bıkkınlık, düşük okul yaşam kalitesi, dış denetim odağı, kendini engelleme, başarısızlıktan kaçınma stratejileri, depresif-endişeli semptomlar, düşük benlik saygısı, genel okul uyumsuzluğu, daha yüksek okulu bırakma riski ile ilişkilendirilmiştir (Covington, 2000; Fimian ve Cross, 1986; Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe ve Salmela-Aro, 2017; Räsänen, Lintonen, Joronen ve Konu, 2015; Salmela-Aro ve Upadaya, 2012). Öğrenci tükenmişliği, öğrencinin akademik hayatı, genel refahı ve gelecekteki kariyeri için olumsuz sonuçlara sahiptir ve bu nedenle tükenmişlikten korunma sağlayabilecek faktörler oldukça önemli hale gelmektedir (Ljubin-Golub, Rijavec ve Olčar, 2020). Koruyucu faktörler ile ilgili yapılan çalışmalar akış deneyiminin psikolojik iyi oluş ve dayanıklılıkla pozitif ilişkili olduğu (Asakawa, 2010), akademik çalışma ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği (Steele ve Fullagar, 2009), iş ortamındaki akış deneyiminin tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğu (Lavigne, Forest ve Crevier-Braud, 2012) ve akademik ortamda yaşanan akış deneyiminin üniversite öğrencilerinin tükenmişlikleri ile negatif

ilişkili olduğunu göstermiştir (Ljubin-Golub vd., 2020). Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlüklerle baş edebilmeleri için yakın çevreleri tarafından sağlanan akademik desteğin, öğrencilerin okul hayatını kolaylaştırarak okula karşı olumlu tutum ve davranışlar kazanmalarını sağladığı (Ersoy, 2020) ve tükenmişlik yaşamalarını engellediği bilinmektedir (Boudreau, Santen, Hemphill ve Dobson, 2004). Mevcut çalışmada lise öğrencilerinin yaşadıkları tükenmişlik ile ilişkili olduğu tespit edilen akademik destek ve akademik akış ele alınmıştır.

Öğrenci tükenmişliğine karşı koruyucu faktörler üzerine yapılan güncel çalışmalar öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları akış deneyiminin koruyucu bir faktör olduğunu göstermektedir. Akademik akış kavramından önce akış kuramını ele almak faydalı olacaktır. Akış kuramının temelinde mutluluk vardır ve kuram, kişinin anda kalarak anın tadını çıkararak mutluluğa ulaşacağını savunur. Csikszentmihalyi (1990) akış deneyimini, bireylerin bir aktiviteye olağanüstü yoğunlaştığı ve başka hiçbir şeyin önemli olmadığı, aktivitenin kendisinin bireye zevk verdiği, bireyin bu deneyimden keyif aldığı için ne olursa olsun yine aynı aktiviteyi yapmak isteyeceği durum olarak tanımlamıştır. Araştırmalar akışı daha sık deneyimleyen bireylerin daha rahat olduklarını ve etkinliklere daha fazla ilgi gösterdiklerini (Clarke ve Haworth, 1994), daha yüksek benlik saygısı ve yaşam doyumuna, daha az kaygı ve daha iyi baş etme stratejilerine sahip olduklarını (Asakawa, 2010), daha mutlu, hevesli (Bryce ve Haworth, 2002) ve dirençli (Schmidt, 2003) olduklarını, daha olumlu duygular ve daha az tükenmişlik yaşadıklarını (Olçar, 2015) göstermiştir. Akış kuramına göre, akış deneyimi iş, müzik, egzersiz ve akademik gibi yaşamın her anında ve alanında yaşanabilmektedir. Akademik aktivite yürütülürken oluşan akışa ise akademik akış denilmekte ve öğrenciler derslerini yürütürken, çalışırken, ödevlerini yaparken akademik akışa ihtiyaç duymaktadırlar (Yuwanto, 2013). Markamad ve Khuzaemah (2019) akademik akışı, öğrenciler tarafından hissedilen, mutluluk duygularının ortaya çıkması, artan konsantrasyon, odaklanan etkinliklere katılım ve artan öz kontrol ile karakterize edilen psikolojik bir durum veya deneyim olarak tanımlamıştır. Akademik bağlamda, akış teorisi, öğrencinin aktif katılımını ve öğrenme zevkini açıklamak için yararlı bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Akış teorisinin öngördüğü gibi akademik bağlamda akış yüksek öğrenci katılımı (Shernoff ve Csikszentmihalyi, 2009), okul müfredatı boyunca başarılı şekilde ilerleme (Csikszentmihalyi, Rathunde ve Whalen, 1993), daha yüksek not ortalaması (Ljubin-Golub, Rijavec ve Olçar, 2016) ve daha iyi performans (Engeser, Rheinberg, Vollmeyer ve Bischoff, 2005) ile ilişkilidir.

Akış durumunun özellikleri arasında bir aktiviteden zevk alma, tüm dikkati aktivite üzerinde toplama, aktiviteye odaklanma ve eylemler üzerinde kontrol sahibi olma yer almaktadır (Csikszentmihalyi, 1990, 1997). Bu bilgidir hareketle öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde eğlenmelerini ve öğrenmelerini, yeterlilik ve ders çalışmayla ilgili sorunlardan uzaklaşma duygusunu yaşamalarını sağlamanın, kendilerini yorgun hissetmeden ve dolayısıyla çalışmanın gereklilikleri

nedeniyle tükenmişlik yaşamadan daha uzun bir süre öğrenmelerini sağlayabileceği beklenebilir. Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider ve Shernoff (2003) ile Husna ve Rosiana (2014) tarafından yapılan araştırmalar da akış yaşayan öğrencilerin ödev ve öğrenme etkinlikleri konusunda daha ilgili ve hevesli olduklarını, akışı deneyimlemeyen öğrencilerin ise öğrenirken genellikle sıkıldıklarını göstermektedir. Mevcut çalışma, akış deneyimi ve tükenmişlik üzerine yapılan geçmiş araştırmaları çalışan nüfus ve üniversite öğrencilerinden farklı bir örneklem olan lise öğrencilerine doğru genişletmektedir. Ayrıca yine bu çalışma, öğrencilerin hem akademik bağlamdaki akış deneyimleri hem de tükenmişlik sendromlarıyla ilişkili olan akademik destek faktörünü de ele almaktadır. Öğrencilerin akademik yaşamlarında karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmelerinde önemli bir role sahip olan akademik destek sayesinde öğrencilerin daha fazla akış deneyimi yaşayacağı ve bunun da tükenmişlik riskini azaltacağı düşünülmektedir.

Akademik destek, çok boyutlu bir kavram olan sosyal desteğin alt boyutu olarak ele alınmaktadır (Yıldız, Şenel ve Can, 2016). Sosyal destek bireylerin yakın çevrelerinden (örn. aile, arkadaş) aldıkları veya sağladıkları maddi ve manevi tüm fayda, hizmet ve yardımlardan oluşmaktadır (Hagihara, Tarumi ve Miller, 1998). Okul yaşamında sağlanan destek ise sosyal desteğin akademik destek boyutudur. Alanyazında akademik destek; aile, öğretmen ve arkadaşların öğrencilerin akademik başarılarını kolaylaştırmak için sağladıkları duygusal destek (örn. teşvik sağlama) ve araçsal destek (örn. okul çalışmalarına yardımcı olma) dâhil olmak üzere doğrudan ve dolaylı kaynaklar dizisi olarak tanımlanmaktadır (Chen, 2005; Nowakowska, 2014).

Öğrencilere akademik yaşamlarında destek sağlayan önemli kaynaklar anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarıdır. Araştırmacılar (Chao ve Sue, 1996; Chen ve Uttal, 1988; Crouter, MacDermid, McHale ve Perry-Jenkins, 1990; Schneider ve Lee, 1990; Siu, 1994; Yao, 1985) çocuklarına değerli entelektüel kaynak ve bilişsel uyarım (örn. bilgisayar, kitap) sağlamak, çocuklarının akademik faaliyetlerini gözlemlemek ve yapılandırmak, ödevlerini tamamlamalarını denetlemek, okul çalışmalarına yardımcı olmak ve çocuklarıyla akademik konuları tartışmak dâhil olmak üzere anne-babaların çocuklarının eğitimini desteklemelerinin birçok yolu olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerden gelen akademik destek, öğrencinin öğrenme motivasyonunu arttırmakta, okul çalışmalarına daha fazla zaman ayırmasını ve başarılı olmasını (Schneider ve Lee, 1990; Siu, 1994; Yao, 1985) sağlamakla beraber öğrencinin sarkın akran gruplarıyla ilişki kurma (Durbin, Darling, Steinberg ve Brown, 1993) ve okulu bırakma (Teachman, Paasch ve Carver, 1996) olasılığını azaltmaktadır. Öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanda etkileşim halinde oldukları öğretmenleri ve arkadaşları, akademik çabalarına önemli bir destek kaynağı olarak hizmet edebilmektedir. Araştırmacılar (Birch ve Ladd, 1996; Eccles vd., 1993; Goodenow, 1993; Wentzel, 1997; Wentzel ve Asher, 1995) öğretmen ve arkadaşlarla olan olumlu etkileşimlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonuna, akademik başarısına ve

psikolojik işleyişine katkıda bulunduğunu; olumsuz etkileşimlerin ise öğrencilerde davranış sorunları riskini arttırdığını ve okul performansında düşüklüğüne yol açtığını belirtmişlerdir. Öğrenciler için okul; oyun, arkadaşlık, iletişim gibi eğlenceli unsurlarla beraber ödev, sınav ve gerçekleştirilmesi gereken sorumlulukları da barındıran bir yerdir. Bu sorumluluklar ve görevler nedeniyle öğrenciler zaman zaman kendilerini bıkmış, tükenmiş hissedip okula karşı olumsuz bir tutum geliştirebilirler. Yaşanan bu tükenmişliğin azaltılması ve önlenmesi için yakın çevreden alınan sosyal ve akademik destek oldukça önemlidir (Ersoy, 2020). Özellikle öğretmenlerden alınan sosyal desteğin öğrenci tükenmişliğinde birinci derecede etkili olduğu bilinmektedir (Kutsal, 2009).

Akademik desteği kapsayan sosyal destek teorisi, stresli durumlarda sosyal desteğin tampon görevi gördüğünü belirtmektedir. Başka bir ifadeyle sosyal destek bireyi, stres ya da kriz durumunun olumsuz etkilerine karşı korumakta ve bireyin zorluklarla başa çıkabilme yeteneğini geliştirmektedir (Cohen ve Wills, 1985). Demaray ve Malecki (2002), öğrencinin algıladığı sosyal desteğin okul uyumsuzluğu ve düşük sosyoekonomik durum karşısında koruyucu ve tamponlayıcı bir işlev gördüğünü belirtmişlerdir. Benzer şekilde Taylor (2011) tükenmişlik yaşamayan öğrencilerin, tükenmişlik yaşan öğrencilere göre daha fazla destekleyici ilişkilere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak akademik desteğin okul yaşamını zorlaştıran ve genel yaşam doyumunu da etkileyen öğrenci tükenmişliği üzerinde bir tamponlama etkisine sahip olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar da aile, öğretmen, arkadaş gibi önemli kişilerden alınan desteğin öğrencilerin tükenmişliğini azaltıcı bir role sahip olduğunu göstermektedir (Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014; Jacobs ve Dodd, 2003; Kovach, 2002; Kutsal ve Bilge, 2012b; Meylan, Doudin, Curchod-Diedi ve Stephan, 2015; Pazin, 2000; Weaver, 2000).

Eğitim hayatlarını ağır ders programları ve sınavlar ile geçiren öğrenciler yoğun bir stres yaşamaktadır. Yaşanan yoğun strese öğrencilerin okuldaki çalışmaları ile ilgili öz kaynaklarının eksikliği ve öğrencinin istek ve beklentileri ile ailesi, arkadaşları ve öğretmenlerinden oluşan yakın çevresinin beklentileri arasındaki uyumsuzluk eklendiğinde öğrencinin tükenmişlik yaşaması kaçınılmaz olmaktadır (Kutsal ve Bilge, 2012b). Öğrencinin kendi gücü ve istekleri ile yakın çevresinin beklentileri arasında bir denge durumu varsa tükenmişlik süreci durdurulabilmektedir (Demir, 2005; Kavla, 1998). Bu noktada öğrencinin okul yaşantısında aldığı destek ön plana çıkmaktadır. Öğrencinin aile, öğretmen ve arkadaşlarından aldığı desteğin, tükenmişlik düzeyini yordamada önemli rol oynadığı bilinmektedir (Lee ve Goldstein, 2016).

Mevcut Çalışma

Bu çalışmada öğrenci tükenmişliği ile ilişkili olan ve koruyucu bir faktör olarak nitelendirilen diğer kavram ise akademik akıştır. Akademik faaliyetlerde akış deneyimini yaşayan öğrencilerin daha ilgili, yaşamayanların ise daha sıkılğan oldukları bilinmektedir. Bu akademik faaliyetlerde akış

deneyimini etkileyen faktörlerden biri veli, öğretmen ve arkadaşlardan alınan sosyal destektir (Suryaratri, Komalasari ve Medellu, 2022). Teorik olarak, öğrenciler iyi bir sosyal destek aldıklarında ders çalışırken konsantre olabilir, rahat hissedebilir, süreçten zevk alabilir ve içsel olarak motive olabilir, bu da iyi bir başarıya yol açabilmektedir (Putri, 2016). Okul yaşamında sağlanan desteğin, sosyal desteğin akademik destek boyutu olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin yakın çevrelerinden aldıkları akademik destek ile akademik akışları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Akademik destek öğrencilerin içsel motivasyonuna katkıda bulunduğundan, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından daha fazla akademik destek gören öğrencilerin akademik faaliyetlerde daha fazla akış yaşamaları ve dolayısıyla akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkiye akademik akışın aracılık etmesi beklenmektedir.

Lise süreci ergenlik döneminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu dönemde ergen bir yandan kendilik algısını oluşturmaya çalışırken diğer bir yandan eğitim hayatında başarılı olmaya, kariyer planı oluşturmaya, toplumun ve çevresinin onayını kazanmaya, iyi sosyal ilişkiler geliştirmeye çalışmaktadır. Bu sürece üniversiteye giriş sınavlarının kaygısı eklendiğinde ergen yoğun bir baskı hissedebilir ve bu da tükenmişliğe sebep olabilir. Bütün bu durumların ergen üzerinde oluşturacağı olumsuz etkiler göz önüne alındığında lise düzeyinde tükenmişlik sendromu ve koruyucu faktörlerin ele alınma ihtiyacı öne çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı algılanan akademik destek (aile, öğretmen ve arkadaş) ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik akışın aracı rolünü incelemektir. Alanyazın incelendiğinde akademik destek, akademik akış ve öğrenci tükenmişliği değişkenlerini içeren ayrı ayrı çalışmaların var olduğu tespit edilmiştir. Ancak akademik destek ve tükenmişlik ilişkisinde akademik akışın aracılık rolünü inceleyen bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Günümüzde öğrenci tükenmişliği ve koruyucu faktörlere yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif ilişkiler olacaktır.
2. Anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile akademik akış arasında pozitif ilişkiler olacaktır.
3. Akademik akış ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif ilişki olacaktır.
4. Akademik akış, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkilere aracılık edecektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, etik bildirim, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve analiz edilmesine yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, lise öğrencilerinin algıladıkları akademik destek, akademik akış ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik korelasyonel (ilişkisel) bir araştırmadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Ayrıca akademik akışın, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkilere aracılık edeceği hipotezini test etmek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. YEM kullanılarak araştırmacı tarafından oluşturulan model aracılığıyla değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler test edilebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Karadeniz Bölgesi'ndeki bir şehrin iki farklı ilçesinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında eğitimlerine devam eden 342 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılmada gönüllü olmayan öğrenciler çalışma dışı bırakılmıştır. Üç farklı Anadolu Lisesinde eğitim gören 342 öğrencinin 219'u kız (%64), 123'ü erkektir (%36). Öğrencilerin 98'i (%29) dokuzuncu sınıf, 71'i (%21) onuncu sınıf, 103'ü (%30) on birinci sınıf ve 70'i (%20) on ikinci sınıftadır. Öğrencilerin yaş ortalaması ise 15,20'dir. Son olarak öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarına bakıldığında, anne eğitim durumunun sırasıyla ilkokul (%50,6), ortaokul (%21,9), lise (%19,3), lisans (%7,6), lisansüstü (%0,3) ve okuma-yazması yok (%0,3) şeklinde olduğu görülmüştür. Baba eğitim durumunun ise sırasıyla lise (%33,6), ilkokul (%29,5), ortaokul (%26,6), lisans (%9,6) ve lisansüstü (%0,7) şeklinde olduğu görülmüştür. Çalışma grubu belirleme sürecinde, ölçme araçlarının uygulanması için kolay ulaşılabilen kişilerin seçilmesine imkân veren kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

Etik Bildirim

Araştırma verileri, 27/12/2022 tarihli ve E.262304 sayılı İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu izni sonrası Ocak ayında toplanmıştır. Araştırmanın tasarım aşamasından itibaren veri toplama, analiz ve raporlaştırma süreçlerinde bilimsel araştırma etik ilkelerine bağlı kalınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin demografik bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, devam ettikleri lise ve sınıf düzeyi bilgileri yer almaktadır.

Akademik Bağlamda Akış Ölçeği (ABAÖ)

Şahan (2019) tarafından öğrencilerin eğitim sürecinde ne sıklıkla akış yaşadıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen Akademik Bağlamda Akış Ölçeği 1'den (hiçbir zaman) 6'ya (her zaman) kadar puanlanan 31 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; yoğunlaşma ve zaman algısı (10 madde), belirli geri bildirim (4 madde), zorluk ve beceri dengesi (4 madde), ototelik deneyim (5 madde), eylem-farkındalık kaynaşması (4 madde) ve kontrol duygusu (4 madde) şeklindedir. Yoğunlaşma ve zaman algısı alt boyutu için örnek madde: "Ders çalışırken açlık ve susuzluk hissetmeyi neredeyse unutturum". Belirli geri bildirim alt boyutu için örnek madde: "Ders çalışırken konunun hangi bölümlerini tam anladığımı fark edebilirim". Zorluk ve beceri dengesi alt boyutu için örnek madde: "Biraz zor olan konuları çalışırken ders çalışmaya daha fazla odaklanırım". Ototelik deneyim alt boyutu için örnek madde: "Yeni konular öğrenmek beni çok mutlu eder". Eylem-farkındalık kaynaşması alt boyutu için örnek madde: "Ödev yaparken bilgi ve becerilerimi ödeve çok iyi aktarırım". Kontrol duygusu alt boyutu için örnek madde: "Ders çalışırken başarılı olacağım konusunda kendimi rahat hissedirim". Ölçek toplam puan üzerinden analize dâhil edilebilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde akademik akışa işaret etmektedir. Daha önceki araştırmalar ABAÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir ($\alpha=.94$; Şahan, 2019). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.92$ olarak bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker (2002) tarafından üniversite öğrencilerine uyarlanan ve Kutsal ve Bilge (2012a) tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu, 1'den (hiçbir zaman) 7'ye (her zaman) kadar puanlanan 15 maddelik likert tipi bir ölçektir. MTE-ÖF tükenme, inancını kaybetme ve öz yetkinlik olarak adlandırılan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Tükenme alt boyutu için örnek madde: "Derslerim sebebiyle kendimi duygusal olarak tükenmiş hissediyorum". İnancını kaybetme alt boyutu için örnek madde: "Derslerimin ileride yararlı olup olmayacağı konusunda inancını kaybettim". Öz yetkinlik alt boyutu için örnek madde: "Derslerimle ilgili sorunları etkili bir biçimde çözebilirim". Tükenme ve inancını kaybetme alt boyutları olumsuz, öz yetkinlik alt boyutu olumlu ifadeler içerdiğinden tükenmişlik yaşayan bir öğrencinin tükenme ve inancını kaybetme alt boyutlarından yüksek, öz yetkinlik alt boyutundan düşük puan alması beklenmektedir. Daha önceki araştırmalar MTE-ÖF'nin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir ($\alpha=.89$; Kaya, 2017). Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.87$ olarak bulunmuştur.

Akademik Destek Ölçeği (ADÖ)

Nowakowska (2014) tarafından geliştirilen Akademik Destek Ölçeği aile, öğretmen ve arkadaş olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. ADÖ, 1'den (hiçbir zaman) 5'e (her zaman) kadar

puanlanan 36 maddelik bir ölçektir. Türkçeye uyarlama çalışması yapılan ölçeğin uyarlama sürecinde boyutlarında bir değişim yaşanmazken düşük faktör yüküne sahip olan, birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan ya da kuramsal olarak ilgili olmayan bir boyutta yüksek yük değeri alan 12 madde ölçekten atılmıştır (Özer 2019'dan aktaran Ersoy, 2020). Aile alt boyutu için örnek madde: "Derslerimle ilgili kaygılarımı dinlerler". Öğretmen alt boyutu için örnek madde: "Konuları iyice öğrenmeme yardımcı olmak için zaman ayırırlar". Arkadaş alt boyutu için örnek madde: "Derslerde anlamadığım şeyleri öğrenmeme yardım etmek için bana zaman ayırırlar". Ölçekten alınan puanların artması, anne-baba, öğretmen ve arkadaşları tarafından verilen akademik desteğin arttığı anlamına gelmektedir. Yapılan çalışmalar ADÖ Türkçe uyarlamasının aile ($\alpha=.89$), öğretmen ($\alpha=.90$) ve arkadaş ($\alpha=.93$) alt boyutlarının yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Ersoy, 2020). Bu araştırmada ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .93, .90 ve .93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri İnönü Üniversitesinin Bilimsel Etik İnceleme Kurulu onayından sonra 2022-2023 eğitim yılının Ocak ayında toplanmıştır. Karadeniz bölgesindeki bir şehrin farklı iki ilçesinde eğitimlerinde devam eden lise öğrencilerine ulaşılarak veri toplama işlemi yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, veri toplama işlemi öncesi sınıf ziyaretlerinde bulunarak araştırma konusu ve ölçme araçları hakkında öğrencileri bilgilendirmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu öğrencilere bildirilmiş ve katılmak istemeyen öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma sonuçlarının ilgili gruba ve okul idaresine sunulacağı belirtilmiş ve araştırmanın sonunda gerekli geri bildirimler paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın esas analizine geçmeden önce kayıp veriler, aşırı uç değerler, hatalı veri girişleri ve normallik varsayımları incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 55 adet ölçek öğrencilerin ölçekleri yanlış doldurması sebebiyle analizlere dâhil edilmemiştir. Analizler 342 veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri setinde çoklu bağlantı problemi ve aşırı uç değerler (mahalanobis) bulunmamakta, normallik varsayımları ise sağlanmaktadır (skewness <1,5, kurtosis <1,5; Tabachnick ve Fidell, 2013). Veri analizinin devamında değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. IBM Amos 24 programı yardımıyla akademik akışın, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkilere aracılık edeceği hipotezini test etmek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma değişkenlerinin betimleyici istatistiklerine ve araştırma hipotezlerine yönelik yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmektedir. Tablo 1’de araştırma değişkenlerinin ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık, ranj değerleri ve iç tutatlılık kat sayıları yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Değişkenlerinin Betimleyici İstatistikleri

<i>Değişkenler</i>	\bar{X}	SS	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Ranj</i>	α
Akademik akış	94,5	24,7	.19	-.39	1-6	.92
Öğrenci tükenmişliği	63,8	17,9	.00	-.62	1-7	.87
Anne-baba akademik desteği	23,8	9,4	-.05	-1,03	1-5	.93
Öğretmen akademik desteği	28,6	7,9	-.47	-.57	1-5	.90
Arkadaş akademik desteği	24,4	9,4	-.13	-.98	1-5	.93

Araştırmanın değişkenleri olan akademik destek (anne-baba, öğretmen ve arkadaş), akademik akış ve öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Değişkenlerinin Korelasyon Katsayıları

<i>Değişkenler</i>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Akademik akış	1	-.62**	.30**	.39**	.25**
(2) Öğrenci tükenmişliği		1	-.37**	-.40**	-.17**
(3) Anne-baba akademik desteği			1	.30**	.20**
(4) Öğretmen akademik desteği				1	.30**
(5) Arkadaş akademik desteği					1

**p<.01

Hipotez 1’de anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif ilişkiler olacağı öne sürülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde, anne-baba akademik desteği ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde ($r=-.37$, $p<.01$), öğretmen akademik desteği ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde ($r=-.40$, $p<.01$) ve arkadaş akademik desteği ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde ($r=-.17$, $p<.01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar hipotez 1’i desteklemektedir.

Hipotez 2’de anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile akademik akış arasında pozitif ilişkiler olacağı öne sürülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde anne-baba akademik desteği ile akademik akış arasında pozitif yönde ($r=.30$, $p<.01$), öğretmen akademik desteği ile akademik akış arasında pozitif yönde ($r=.39$, $p<.01$) ve arkadaş akademik desteği ile akademik akış arasında pozitif yönde ($r=.25$, $p<.01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar hipotez 2’yi desteklemektedir.

Hipotez 3’te akademik akış ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif bir ilişki olacağı öne sürülmüştür. Tablo 2 incelendiğinde akademik akış ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif yönde ($r=-.62$, $p<.01$) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar hipotez 3’ü desteklemektedir.

Akademik akışın; anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkilere aracılık edeceği hipotezini test etmek için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. İlk olarak anne-baba, öğretmen ve arkadaş akademik desteği, akademik akış ve öğrenci tükenmişliği değişkenlerinden oluşan ölçüm modeli test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılarak kovaryans matrisi oluşturulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeks değerlerinin ölçüm modelini doğruladığı görülmüştür ($\chi^2[481, N=342]=1166,75$; $p=.00$; χ^2/sd oranı=2,43; RMSEA=.06; SRMR=.07; CFI=.90). Model uyum testinde ki-kare testinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığını sağlamak için normlu ki-kare kullanılmıştır (χ^2/sd oranı; Kline, 2005). Ki-kare/sd oranının 3'ün, SRMR ve RMSEA'nın .08'in altında olması ve CFI değerinin .90 ve üzerinde olması modelin kabul edilebilirliğine işaret etmektedir (Byrne, 2016; Hu ve Bentler, 1999). Genel olarak, varsayılan model mevcut verilere uymaktadır.

Modelin ölçüm kısmında tüm faktör yükleri anlamlıdır ($p<.001$). Faktör yükleri öğrenci tükenmişliği için .35 ile .96, akademik akış için .62 ve .77, anne-baba akademik desteği için .72 ve .84, öğretmen akademik desteği için .60 ve .83 ve arkadaş akademik desteği için .71 ve .84 arasında değişmektedir. Akademik destek, akademik akıştaki varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Genel olarak, varsayımsal model öğrenci tükenmişliğindeki varyansın %30'unu açıklamaktadır.

Ölçüm modelinin doğrulanmasından sonra örtük değişkenli yapısal model üzerinden araştırma hipotezleri test edilmiştir. Doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerin bootstrap sonuçları ve %95 güvenle sapma düzeltmeli (BC) yüzdeler aralıkları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkilerin Bootstrap Sonuçları

<i>Model yolları</i>	<i>B + SH</i>	<i>β + SH</i>	<i>p</i>	<i>95% GA [AS; ÜS]</i>
<i>Doğrudan etkiler</i>				
Anne-baba AD → Akademik akış	.150 + .049	.205 + .065	.002	[.078; .329]
Anne-baba AD → Öğrenci tükenmişliği	-.147 + .068	-.138 + .063	.026	[-.265; -.017]
Öğretmen AD → Akademik akış	.245 + .057	.317 + .069	.000	[.178; .447]
Öğretmen AD → Öğrenci tükenmişliği	-.209 + .078	-.185 + .071	.012	[-.321; -.047]
Arkadaş AD → Akademik akış	.086 + .042	.128 + .061	.040	[.006; .246]
Arkadaş AD → Öğrenci tükenmişliği	.075 + .057	.076 + .058	.207	[-.040; .185]
Akademik akış → Öğrenci tükenmişliği	-.570 + .126	-.391 + .080	.001	[-.536; -.225]
<i>Dolaylı etkiler</i>				
Anne-baba AD → Akademik akış → Öğrenci tükenmişliği	-.085 + .034	-.080 + .032	.001	[-.155; -.029]
Öğretmen AD → Akademik akış → Öğrenci tükenmişliği	-.140 + .045	-.124 + .038	.000	[-.212; -.064]
Arkadaş AD → Akademik akış → Öğrenci tükenmişliği	-.049 + .026	-.050 + .027	.030	[-.113; -.005]
<i>Toplam etkiler</i>				
Anne-baba AD → Öğrenci tükenmişliği	-.232 + .068	-.218 + .062	.000	[-.343; -.099]
Öğretmen AD → Öğrenci tükenmişliği	-.348 + .076	-.309 + .066	.000	[-.440; -.184]
Arkadaş AD → Öğrenci tükenmişliği	.026 + .060	.026 + .061	.675	[-.098; .142]

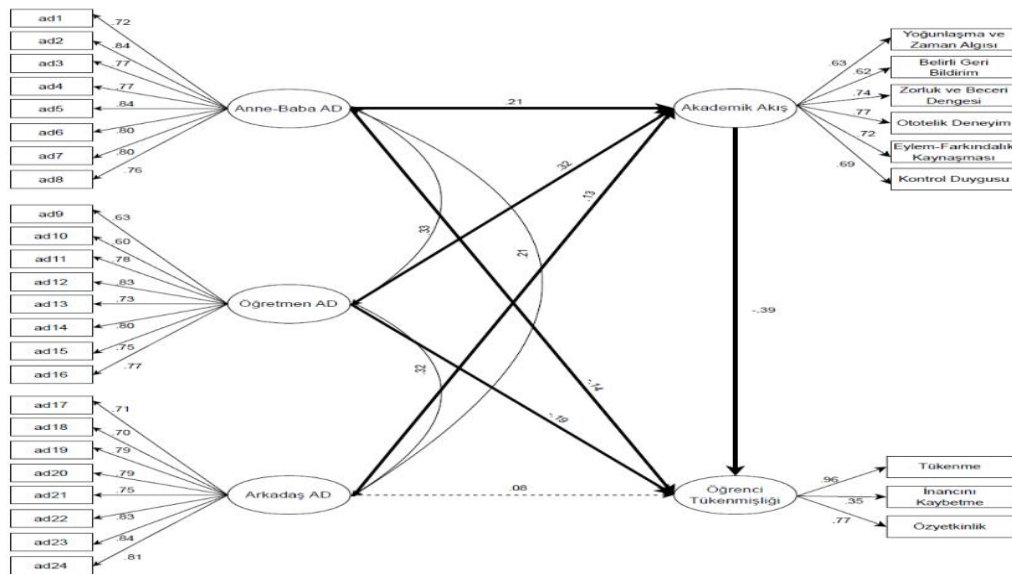
Not: SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı, AS: Alt Sınır, ÜS: Üst Sınır.

Tablo 3'e bakıldığında, algılanan anne-baba akademik desteğin öğrenci tükenmişliği ($\beta=-.138$; $p=.026$) ve akademik akış ($\beta=.205$; $p=.002$) üzerindeki doğrudan etkilerinin anlamlı olduğu

görülmüştür (Şekil 1'deki daha kalın oklar). Yani, daha fazla anne-baba akademik desteği algılayan lise öğrencileri, daha yüksek düzeyde akademik akış ve daha düşük düzeyde öğrenci tükenmişliği bildirmişlerdir. Benzer şekilde, öğretmenlerden algılanan akademik destek, akademik akışına ($\beta=.317$; $p=.000$) ve öğrenci tükenmişliğine ($\beta=-.185$; $p=.012$) doğrudan katkıda bulunmuştur. Öte yandan, arkadaşlardan algılanan akademik destek, akademik akışa ($\beta=.128$; $p=.040$) doğrudan ve olumlu bir şekilde etkide bulunurken öğrenci tükenmişliği üzerindeki etkisi ($\beta=.076$; $p=.207$) anlamsız bulunmuştur (Şekil 1'deki kesik çizgili ok). Ek olarak akademik akıştan öğrenci tükenmişliğine giden yol doğrudan ve anlamlı ($\beta=-.391$; $p=.001$) olup akademik akışı daha fazla deneyimleyen lise öğrencilerinin daha düşük tükenmişlik bildirdikleri görülmüştür.

Akademik akış yoluyla anne-baba ($\beta=-.080$; $p=.001$), öğretmen ($\beta=-.124$; $p=.000$) ve arkadaşlar algılanan akademik desteğin ($\beta=-.050$; $p=.030$) öğrenci tükenmişliği üzerindeki dolaylı etkilerinin anlamlı ve olumlu olduğu görülmüştür. Yani, akademik akış, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarını akademik açıdan destekleyici olarak algılayan lise öğrencileri, daha fazla akademik akış deneyimlemiş ve bu nedenle daha az tükenmişlik bildirmişlerdir.

Anne-baba ($\beta=-.218$; $p=.000$) ve öğretmenlerden ($\beta=-.309$; $p=.000$) algılanan akademik desteğin öğrenci tükenmişliği üzerindeki toplam etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretmenlerden algılanan akademik destek, anne-babadan algılanan akademik desteğe kıyasla lise öğrencilerinin daha az tükenmişlik yaşamalarına daha fazla katkıda bulunmuştur. Ancak arkadaşlardan algılanan akademik desteğin öğrenci tükenmişliği üzerindeki toplam etkisi anlamlı bulunmamıştır ($\beta=.026$; $p=.675$).



Şekil 1. Bootstrap parametre tahminleri, kareli çoklu korelasyon (smc) katsayıları ve anlamlı ve anlamlı olmayan doğrudan yollara sahip varsayılan model.

(Daha kalın çizgiler anlamlı yolları, kesikli çizgi anlamsız yolu gösterir).

Tartışma

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin farklı kaynaklardan algıladıkları akademik destek ile tükenmişlik arasındaki ilişkileri açıklamada akademik akışın rolüne ilişkin bulgular elde edilmiştir. Hem algılanan akademik destek hem de akademik akış, lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin önemli bileşenleri olarak ortaya çıkmış ve test edilen aracı modelde büyük bir varyansı açıklamışlardır. Alanyazına bakıldığında mevcut çalışma test edilen model bakımından bir ilki oluşturmaktadır.

Lise öğrencilerinin anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından aldığı akademik destek düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akademik bağlamdaki akış deneyimlerinde de artış yaşanmaktadır. Bu bulgular akademik desteği de kapsayan sosyal destek ile akademik akış arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koyan çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Husna ve Rosiana, 2014; Kemala, Safitri ve Zwagery, 2018; Prihandrijani, 2016; Suryatri vd., 2022). Markamad ve Khuzaemah'a (2019) göre bu pozitif ilişki, başarı motivasyonu, öz-yeterlik, öğrenme yöntemleri, inanç ve öz-düzenlemeli öğrenmenin etkisinden kaynaklanmaktadır. Sosyal destek, öğrencilerin akademik faaliyetlerini yürütmelerinde rahatlık sağladığı için akademik akışı etkilemektedir. Yakın çevreden gelen sosyal destek, akademik akışa önemli ölçüde katkıda bulunmakta ve bu daha fazla destek alan bireylerin daha yüksek düzeyde akademik akış gösterdiği anlamına gelmektedir (Suryatri vd., 2022). Akademik destek kaynaklarına ayrı ayrı bakıldığında öğretmenlerden alınan akademik desteğin diğer kaynaklara göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Çalışmanın bir diğer bulgusuna göre, anne-baba ve öğretmenlerden alınan akademik destek öğrencilerin tükenmişliklerini belirlemede kritik öneme sahipken arkadaşlardan alınan akademik desteğin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ersoy'un (2020) çalışmasına göre anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan alınan akademik destek öğrencilerin okul yaşam doyumlarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Yani yakın çevreden alınan akademik destek, öğrencilerin okula karşı olumlu duygu, tutum ve davranış geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Okula yönelik bu olumlu tutumlar öğrencilerin tükenmişlik yaşama riskini azaltacaktır. Bu bulgu, mevcut araştırmayla kısmen de olsa benzerlik göstermektedir. Yabancı alanyazına bakıldığında, sosyal desteğin öğrenci tükenmişliğini yordama gücüne sahip olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Jacobs ve Dodd, 2003; Karimi, Bashirpur, Khabbaz ve Hedayati, 2014; Kim, Jee, Lee, An ve Lee, 2018; Kovach, 2002; Pazin, 2000; Popa-Velea, Diaconescu, Mihailescu, Jidveian-Popescu ve Macarie, 2017; Weaver, 2000; Yang, 2004). Ayrıca Kutsal ve Bilge (2012b), bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarının önlenmesi için öğretmenlerden alınan desteğin, aile ve arkadaşlardan alınan destekten daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrencilere hem bilgi hem de psikolojik destek sağlayabilecek bireyler olması ile açıklanabilmektedir. Benzer şekilde tükenmişlik ile ilişkili olan okul terki problemine yönelik Özer, Gençtanırım ve Ergene (2011) yaptıkları çalışmada,

öğretmen desteği ile okul terki arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ve öğretmen desteğini az ya da orta düzeyde hisseden öğrencilerde okulu terk etme riskinin arttığını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin akademik yaşantıları boyunca özellikle anne-baba ve öğretmenlerinden gördükleri destek, öğrenciyi tükenmişlik yaşama riskinden koruyacaktır. Yaşam dönemleri içerisinde akran etkisinin en yoğun yaşandığı dönemin ergenlik dönemi olduğu bilinmektedir (Brown, 1990; Erikson, 1968; Fuligni, Eccles, Barber ve Clements, 2001). Bu nedenle arkadaşlardan alınan akademik desteğin öğrenci tükenmişliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması şaşırtıcı bir bulgudur. Bu bulgu, benzer problemleri olan, benzer şekilde kaygı yaşayan ve benzer beklentiler içerisinde olan lise öğrencilerinin kendileri için önemli gördükleri yetişkinlerin desteğine daha çok ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir (Kutsal ve Bilge, 2012b). Ayrıca Türkiye'deki eğitim sisteminin temelini oluşturan rekabetçilik, öğrencilerin birbirlerine sağlayacağı desteğin niteliğini etkileyebilmektedir. Bir başka deyişle öğrenciler birbirlerine, aile veya öğretmenlerinden görmüş oldukları koşulsuz desteği sunamayabilmektedirler.

Ljubin-Golub vd.'nin (2020) araştırmasında olduğu gibi mevcut çalışmada da öğrencilerin akademik bağlamda yaşadıkları akış deneyiminin tükenmişlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Bu sonuç, bir çalışma ortamında akışı daha yüksek öznel iyi oluş ve daha düşük psikolojik sıkıntı (Forest, Mageau, Sarrazin ve Morin, 2011) ve tükenmişlik seviyeleri (Lavigne vd., 2012) ile ilişkilendiren geçmiş araştırmalarla uyumludur ve akademik akışın öğrenci tükenmişliğini önlemek için etkili bir mekanizma olabileceği fikrini desteklemektedir.

Algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkileri açıklamada akademik akışın aracı bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Özellikle modelde akademik akışın aracı olarak yer alması, anne-baba ve öğretmenlerden algılanan akademik desteğin tükenmişlik üzerindeki yordayıcı gücünü artırmıştır. Arkadaşlardan alınan akademik desteğin tükenmişlik üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisi yok iken, akademik akışın aracı olarak modele alınmasıyla arkadaş akademik desteği ile tükenmişlik arasındaki dolaylı etki anlamlı hale gelmiştir. Özetle anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarından akademik destek alan öğrenciler daha fazla akademik akış deneyimlemekte ve bu nedenle daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar. Benzer bir çalışmada öğretmen özerklik desteği ile öğrenci tükenmişliği arasındaki ilişkide akademik akış ve özerk motivasyon değişkenlerinin aracı rolünde olduğu saptanmıştır (Ljubin-Golub vd., 2020). Ayrıca akademik akışın, öğretmen desteği, geri bildirim gibi akademik faktörler ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Steele ve Fullagar, 2009).

Akış kuramına göre bireyin içsel olarak yoğun bir motivasyona sahip olması akış deneyimini beraberinde getirmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Bireyin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan, özerkliği, yeterliliği ve ilişkililiği hissetmesine izin veren ve yardımcı olan sosyal bağlam içsel

motivasyonu sürdürür ve geliştirir (Ljubin-Golub vd., 2020). Bu sosyal bağlam, akademik yaşamda anne-baba, öğretmen ve arkadaş desteği olarak düşünülebilir. Bu sebeple öğrencilerin yakın çevresinden gördüğü destekleyici tutum, akademik yaşamlarında daha sık akış deneyimlemelerini sağlamakta ve bu da öğrencilerin tükenmişlik sendromları üzerinde etkili olmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin yakın çevrelerinden gördükleri akademik destek, akademik akış yaşantıları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Araştırmanın sonunda anne-baba, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan akademik destek ile öğrenci tükenmişliği arasında negatif ilişkiler tespit edilmiş iken farklı kaynaklardan alınan akademik destek ve akademik akış arasında ise pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik bağlamdaki akış deneyimleri ile tükenmişlikleri arasındaki negatif yönlü ve anlamlı ilişki de araştırma sonuçlarından biridir. Son olarak aracılık analizlerinin sonucuna bakıldığında lise öğrencilerinin akademik yaşamlarında yakın çevrelerinden gördükleri destek ve tükenmişlik sendromları arasındaki ilişkide, öğrencilerin akademik bağlamdaki akış deneyimlerinin aracı bir role sahip olduğu görülmüştür. Yani, anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarının akademik yönden destekleyici tutumlarını gören öğrenciler akademik bağlamda daha fazla akış deneyimlemekte ve bu nedenle daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Çalışmanın sonuçları göstermektedir ki öğrencilerin aile ve okul bağamları hem akademik yaşamları ve genel refah düzeyleri hem de gelecek yaşantıları için büyük önem taşımaktadır. Çocuklarının gelişim özelliklerini bilen, onlarla sağlıklı iletişim kurabilen, onların akademik yaşamlarıyla yakından ilgilenen ve destekleyici tutuma sahip aileler, çocuklarının akademik yaşamlarında daha mutlu, ilgili ve başarılı olmalarını sağlayabilmektedir. Aile desteğine ek olarak çocuklar öğretmenlerinden gördükleri akademik destek ile okul yaşamlarında kendine daha fazla inanmakta, öğrenirken aynı zamanda eğlenmekte, yorgunluk hissetmeden daha odaklanmış halde zaman algısını kaybederek öğrenme etkinliklerine katılmakta, müfredat boyunca başarılı şekilde ilerleyebilmektedirler. Öğretmen desteğiyle öğrenciler akademik yaşamlarında daha sık akış deneyimlemekte ve bu sayede okula yönelik daha olumlu tutumlar geliştirebilmektedir. Bu olumlu tutumlar, tükenmişlik yaşama riskine karşı öğrencileri koruma işlevi görmektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma birkaç sınırlılığa sahiptir. Çalışma, akademik desteğin ve akademik akışın tükenmişlikle negatif ilişkisine açıkça işaret etmekte, ancak bu ilişkinin doğasına daha fazla ışık tutmak ve akademik destek ve akademik akışın öğrenci tükenmişliği üzerindeki etkisini bir süreç içerisinde incelemek için boylamsal bir çalışmaya ihtiyaç duyulabilir. İkinci olarak çalışmanın temelinde öğrencilerin yakın çevresinin tutum ve davranışlarını nasıl algıladığı yer almaktadır. Anne-

baba, öğretmen ve arkadaşlardan gelen tutum ve davranışları öğrenciler zaman zaman farklı algılayabilmektedir. Bu durum ise yapılan çalışmanın sonuçlarını etkileyebilir. Bir diğer sınırlılık olarak çalışmanın örnekleme gösterilebilir. Belirli bir bölgede bulunan üç farklı Anadolu Lisesinin öğrencilerinden oluşan örneklem çalışmanın genellenebilirliği için bir kısıtlama oluşturabilir. Bu nedenle daha geniş kapsamlı örnekleme çalışmak faydalı olacaktır.

Çalışmanın en dikkat çekici bulgusu öğretmen akademik desteği üzerinedir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemini ortaya koyan bu bulgu, öğretmenlerin destekleyici tutumlarıyla öğrencilerin akademik bağlamda daha sık akış deneyimleyerek tükenmişlik riskinin azaltılabileceğini göstermektedir. Okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerin akademik bağlamda akış yaşantılarını artırma amaçlı öğretmenlere yönelik yapacağı konsültasyon çalışmalarını artırmaları günümüzde öğrencilerde sıkça görülen tükenmişlik sendromuna karşı bir koruma sağlanabilir.

Son olarak okul tükenmişliğinde koruyucu bir faktör olduğu görülen akademik akış üzerine yapılan çalışmalar oldukça azdır. Akademik akışın içsel-dışsal motivasyon, okul bağlılığı gibi değişkenlerle beraber ele alınması ve çalışmaların genişletilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 205–223. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9132-3>
- Aypay, A. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencileri için okul tükenmişliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 511-527. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/ilkogretim-ii-kademe-ogrencileri-icin-okul-tukenmisligi-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. J. Juvonen & K. R. Wentzel (Ed.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* içinde (s. 199–225). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill, R. R. & Dobson, J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), 75–76. <https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2004.07.248>

- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. S. S. Feldman & G. R. Elliott (Ed.), *At the threshold: The developing adolescent* içinde (s. 171–196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryce, J. & Haworth, J. (2002). Wellbeing and flow in a sample of male and female office workers. *Leisure Studies*, 21(3-4), 249-263. <https://doi.org/10.1080/0261436021000030687>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS* (3. b.) New York: Routledge.
- Chao, R. K. & Sue, S. (1996). Chinese parental influence and their children's school success: A paradox in the literature on parenting styles. S. Lau (Ed.), *Growing up the Chinese way: Chinese child and adolescent development* içinde (s. 93–120). Hong Kong: The Chinese University Hong Kong.
- Chen, J. J. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127>
- Chen, C. & Uttal, D. H. (1988). Cultural values, parents' beliefs, and children's achievement in the United States and China. *Human Development*, 31, 351–358. <https://doi.org/10.1159/000276334>
- Clarke, S. G. & Haworth, J. T. (1994). 'Flow' experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 85, 511–523. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1994.tb02538.x>
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357. [https://doi.org/0033-2909/85/\\$00.75](https://doi.org/0033-2909/85/$00.75)
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171-200. [https://doi.org/6570/00/0171-0200\\$12.00](https://doi.org/6570/00/0171-0200$12.00)
- Crouter, A. C., MacDermid, S. M., McHale, S. M. & Perry-Jenkins, M. (1990). Parental monitoring and perceptions of children's school performance and conduct in dual- and single-earner families. *Developmental Psychology*, 26, 649–657. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.649>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge: Cambridge University.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: HarperCollins.
- Çam, Z., Deniz, K. Z. & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı yapısal eşitlik modeli sınaması. *Eğitim ve*

- Bilim*, 39(173), 310–325. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2951/710> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, U., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları* (1. b.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, A. (2005). *Hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişliği etkileyen faktörler*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316. <https://doi.org/10.1002/pits.10018>.
- Durbin, D. L., Darling, N., Steinberg, L. & Brown, B. B. (1993). Parenting style and peer group membership among European–American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 87–100. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0301_5
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D. & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553–574. [https://doi.org/0013-5984/93/9305-0008\\$01.00](https://doi.org/0013-5984/93/9305-0008$01.00)
- Engeser, S., Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Bischoff, J. (2005). Motivation, flow-erleben und lernleistung in universitären lernsettings [Motivation, flow experience and performance in learning settings at university]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 159–172. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.159>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis* (1. b.). New York: Norton.
- Ersoy, E. (2020). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin akademik destek algıları ile okul yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fimian, M. J. & Cross, A. H. (1986). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: A preliminary investigation. *The Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247-267. <https://doi.org/10.1177/0272431686063004>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A. & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Forest, J., Mageau, G. A., Sarrazin, C. & Morin, E. M. (2011). “Work is my passion”: The different affective, behavioral, and cognitive consequences of harmonious and obsessive passion toward work. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28(1), 27–40. <https://doi.org/10.1002/cjas.170>

- Fulgini, A. J., Eccles, J. S., Barber, B. L. & Clements, P. (2001). Early adolescent peer engagement and adjustment during high school. *Developmental Psychology*, 37, 28–36. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.28>
- Galán, F., Sanmartín, A., Polo, J. & Giner, L. (2011). Burnout risk in medical students in Spain using the maslach burnout inventory-student survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(4), 453-459. <https://doi.org/10.1007/s00420-011-0623-x>
- Gan, Y., Shang, J. & Zhang, Y. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality*, 35(8), 1087–1098. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.8.1087>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Hagihara, A., Tarumi, K. & Miller, A. S. (1998). Social support at work as a buffer of work stress–strain relationship: A signal detection approach. *Stress Medicine*, 14(2), 75-81. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/\(SICI\)1099-1700\(199804\)14:2%3C75::AID-SMI758%3E3.0.CO;2-A](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/(SICI)1099-1700(199804)14:2%3C75::AID-SMI758%3E3.0.CO;2-A) sayfasından erişilmiştir.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Husna, N. & Rosiana, D. (2014). Hubungan social support dengan flow pada mahasiswa fakultas psikologi. *Prosiding Psikologi*, 1–6. <https://karyailmiah.unisba.ac.id/index.php/psikologi/article/view/1546> sayfasından erişilmiştir.
- Jacobs, S. R. & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Jennings, M. L. (2009). Medical student burnout: Interdisciplinary exploration and analysis. *Journal of Medical Humanities*, 30(4), 253-269. <http://dx.doi.org/10.1007/s10912-009-9093-5>
- Karimi, Y., Bashirpur, M., Khabbaz, M. & Hedayati, A. A. (2014). Comparison between perfectionism and social support dimensions and academic burnout in students. *Procedia Social Behav Sci*, 159, 57–63. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.328>
- Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde iş doyumunu ile tükenmişlik ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kaya, S. (2017). *Lise öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrenci tükenmişliği ve okul bağlılığı ile ilişkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kemala, E., Safitri, J. & Zwagery, R. V. (2018). Hubungan antara persepsi keterlibatan ayah dalam pengasuhan dengan flow akademik pada peserta didik kelas IX SMP negeri 1 banjarbaru. *Jurnal Kognisia*, 1(2), 60–64. <https://doi.org/10.20527/jk.v1i2.1550>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. b.). New York: Guilford.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress Health*, 34(1), 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Kovach, H. R. (2002). *Relationship among stress, social support and burnout counseling psychology graduate students*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/305309424?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012a). Adaptation of maclach burnout inventory-student survey: Validity and reliability study. *World Applied Science Journal*, 19(9), 1360-1366. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.19.09.2798>
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012b). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164), 283-297. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=918381e6-fab5-4da2-890f-de3a391139c4%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Lavigne, G. L., Forest, J. & Crevier-Braud, L. (2012). Passion at work and burnout: A two-study test of the mediating role of flow experiences. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(4), 518–546. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.578390>
- Lee, C. Y. S. & Goldstein, S. E. (2016). Loneliness, stress, and social support in young adulthood: Does the source of support matter? *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3), 568–580. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0395-9>
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M. & Olčar, D. (2016). The relationship between executive functions and flow experiences in learning. *Studia Psychologica*, 58(1), 47–58. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=fb08b6ae-08f6-43bc-9f9c-f267a01262c7%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Ljubin-Golub, T., Rijavec, M. & Olčar, D. (2020). Student flow and burnout: The role of teacher autonomy support and student autonomous motivation. *Psychol Stud*, 65(2), 145-156. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00539-6>

- Markamad, A. & Khuzaemah, K. (2019). Faktor-faktor yang mempengaruhi flow akademik. *Prosiding Seminar Nasional Magister Psikologi Universitas Ahmad Dahlan*, 1(1), 201–206. <http://www.seminar.uad.ac.id/index.php/snmpuad/article/view/3424> sayfasından erişilmiştir.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Meylan, N., Doudin, P. A., Curchod-Diedi, D. & Stephan, P. (2015). School burnout and social support: The importance of parent and teacher support. *Psychologie Française*, 60(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.01.003>
- Nowakowska, S. S. (2014). *Measuring adolescents' perceptions of academic social support: The relationship between academic social support, global social support, and level of functioning*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://huskiecommons.lib.niu.edu/allgraduate-thesesdissertations/3921/> sayfasından erişilmiştir.
- Olçar, D. (2015). *Teachers' life goals and well-being: mediating role of basic psychological needs and flow*. (Doktora Tezi). https://www.academia.edu/89466586/Teachers_Life_Goals_and_Well_Being_Mediating_Role_of_Basic_Psychological_Needs_and_Flow sayfasından erişilmiştir.
- Özer, A., Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2011). Türk lise öğrencilerinde okul terkinin yordanması: Aracı ve etkileşim değişkenleri ile bir model testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 302-317. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1041> sayfasından erişilmiştir.
- Pazin, J. S. (2000). *The effects of burnout on doctoral counseling students in cacrep accredited universities*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/304677379?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Popa-Velea, O., Diaconescu, L., Mihailescu, A., Jidveian-Popescu, M. & Macarie, G. (2017). Burnout and its relationships with alexithymia, stress, and social support among Romanian medical students: A cross-sectional study. *Int J Environ Res Public Health*, 14(6), 560-572. <https://doi.org/doi:10.3390/ijerph14060560>
- Prihandrijani, E. (2016). Pengaruh motivasi berprestasi dan dukungan sosial terhadap flow akademik pada siswa SMA "X" di surabaya. <http://repository.unair.ac.id/46847/13/Elisabeth> sayfasından erişilmiştir.
- Putri, E. M. R. (2016). Hubungan antara dukungan sosial dan flow akademik dengan prestasi belajar matematika siswa SMA. Calyptra. *Jurnal Ilmiah Mahasiswa Universitas Surabaya*, 5(1), 1–21. <https://journal.ubaya.ac.id/index.php/jimus/article/view/2768> sayfasından erişilmiştir.

- Räsänen, T., Lintonen, T., Joronen, K. & Konu, A. (2015). Girls and boys gambling with health and well-being in Finland. *Journal of School Health*, 85(4), 214-222. <https://doi.org/10.1111/josh.12246>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikainen, M. & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Salmela-Aro, K. & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *J Happiness Stud*, 3(1), 71-92. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015630930326> sayfasından erişilmiştir.
- Schmidt, J. (2003). Correlates of reduced misconduct among adolescents facing adversity. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 439-452. <https://doi.org/10.1023/A:1025938402377>
- Schneider, B. & Lee, Y. (1990). A model for academic success: The school and home environment of East Asian students. *Anthropology and Education Quarterly*, 21, 358-377. <https://www.jstor.org/stable/3195710> sayfasından erişilmiştir.
- Sherhoff, D. J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow in schools: Cultivating engaged learners and optimal learning environments. R. Gilman, E. S. Huebner & M. Furlong (Ed.), *Handbook of positive psychology in schools* içinde (s. 131-145). New York: Routledge.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B. & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Siu, S. F. (1994). Taking no chances: A profile of a Chinese-American family's support for school success. *Equity and Choice*, 10(2), 23-32. <https://eric.ed.gov/?id=ED361446> sayfasından erişilmiştir.
- Steele, J. P. & Fullagar, C. J. (2009). Facilitators and outcomes of student engagement in a college setting. *The Journal of Psychology*, 143(1), 5-27. <https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1>
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik* (F. Çok, Çev., 5. b.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Suryaratri, R. D., Komalasari, G. & Medellu, G. I. (2022). The role of academic self-efficacy and social support in achieving academic flow in online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 6(1), 164-177. <https://doi.org/10.46328/ijtes.345>
- Şahan, M. N. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik bağlamda akış yaşama düzeylerinin başarı hedef yönelimleri ile yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tabachnick, G. B. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). London: Pearson.
- Taylor, S. E. (2011). Social support: A review. M. S. Friedman (Ed.), *The handbook of health psychology* içinde (s. 189–214). NY: Oxford University Press.
- Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage & the Family*, 58, 773–783. <https://doi.org/10.2307/353735>
- Weaver, K. L. (2000). *Burnout, stress and social support among doctoral students in psychology*. (Doktora Tezi). https://researchrepository.wvu.edu/etd/1216/?utm_source=researchrepository.wvu.edu%2Fetd%2F1216&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages sayfasından erişilmiştir.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00903.x>
- Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- Yao, E. L. (1985). A comparison of family characteristics of Asian American and Anglo-American high achievers. *International Journal of Comparative Sociology*, 26, 198–207. <https://doi.org/10.1177/002071528502600305>
- Yıldız, M., Şenel, E. & Can S. (2016). Öğretmen adaylarının akademik destek algısı ve akademik beklentilere yönelik stres düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 271-282. <https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/7187> sayfasından erişilmiştir.
- Yuwanto, L. (2013). The nature of flow. D. P. Jaya (Ed.), *The nature of flow* içinde (s.1-256). Sidoarjo.

Extended Summary

Student burnout has negative consequences for the student's academic life, general well-being and future career, and therefore factors that can provide protection from burnout become very important (Ljubin-Golub, Rijavec, and Olčar, 2020). Studies on protective factors show that flow experience is positively related to psychological well-being and resilience (Asakawa, 2010), that it mediates the relationship between academic work and psychological well-being (Steele and Fullagar, 2009), that flow experience in the work environment is negatively related to burnout (Lavigne, Forest, and Crevier-Braud, 2012) and that the flow experience in the academic environment is negatively related to college students' burnout (Ljubin-Golub et al., 2020). In addition, it is known that the

academic support for the students provided by their immediate environment to help them cope with the academic difficulties they face facilitates students' school life, helps them gain positive attitudes and behaviors towards school (Ersoy, 2020) and prevents them from experiencing burnout (Boudreau, Santen, Hemphill, and Dobson, 2004). It is known that students who experience flow in academic activities are more interested while those who do not experience flow are more bored. One of the factors affecting the flow experience in these academic activities is the social support received from parents, teachers and friends (Suryaratri et al., 2022). Theoretically, when students receive good social support, they can concentrate while studying, feel comfortable, enjoy the process, and be intrinsically motivated, which can lead to good success (Putri, 2016). It is also known that the support provided in school life is the academic support dimension of social support. In this regard, it is considered that there is a relationship between the academic support students receive from their immediate environment and their academic flow. Since academic support contributes to students' intrinsic motivation, it is expected that students who receive more academic support from parents, teachers, and friends will experience more flow in academic activities, and therefore academic flow will mediate the relationship between academic support and student burnout. The aim of this study is to examine the mediating role of academic flow in the relationship between perceived academic support (family, teacher and friends) and student burnout.

This research is a correlational study to examine the relationships among high school students' perceived academic support, academic flow, and burnout (Büyüköztürk et al., 2012). Additionally, Structural Equation Modeling (SEM) was used to test the hypothesis that academic flow would mediate the relationships between perceived academic support from parents, teachers, and friends and student burnout. The study group was determined by the convenience sampling method. Of the 342 students participating in the research, 219 were female (64%) and 123 were male (36%). Personal Information Form, Flow Scale in an Academic Context, Maslach Burnout Inventory-Student Form and Academic Support Scale were data collection tools.

Pearson correlation analysis was applied to determine whether there was a significant relationship among perceived academic support (parents, teachers and friends), academic flow, and student burnout. The results showed that academic flow was positively related to perceived academic support (parents, teachers, and friends) and negatively related to student burnout. Additionally, it was determined that there were negative relationships among perceived academic support, academic flow, and student burnout. The direct effects of perceived parental academic support on student burnout and academic flow were found to be significant. That is, high school students who perceived greater parental academic support reported higher levels of academic flow and lower levels of student burnout. Similarly, perceived academic support from teachers directly contributed to academic flow

and student burnout. On the other hand, while perceived academic support from friends directly and positively affects academic flow, its effect on student burnout was found to be insignificant. Additionally, the path from academic stream to student burnout was direct and significant, with high school students who experienced more academic stream reporting lower burnout. The indirect effects of perceived academic support from parents, teachers and friends through academic flow on student burnout were found to be significant and positive. That is, academic flow mediated the relationship between perceived academic support and student burnout. High school students who perceived their parents, teachers, and friends as academically supportive experienced greater academic flow and therefore reported less burnout. The total effect of perceived academic support from parents and teachers on student burnout was found to be significant. However, the total effect of perceived academic support from friends on student burnout was not found to be significant.

Research findings are similar to study findings that reveal a positive relationship between social support, including academic support, and academic flow (Husna and Rosiana, 2014; Kemala et al., 2018; Prihandrijani, 2016; Suryaratri et al., 2022). According to Markamad and Khuzaemah (2019), this positive relationship is due to the effect of success motivation, self-efficacy, learning methods, belief and self-regulated learning. According to Ersoy's (2020) study, academic support received from parents, teachers and friends significantly predicts students' school life satisfaction. In other words, academic support received from the immediate environment is effective in students' development of positive feelings, attitudes and behaviors towards school. Additionally, Kutsal and Bilge (2012b) found that, as in this study, the support received from teachers was more effective than the support received from family and friends in preventing students from experiencing burnout. This result can be explained by the fact that teachers are individuals who can provide both information and psychological support to students. As in Ljubin-Golub et al.'s (2020) study, in the current study, the flow experience experienced by students in the academic context has a significant effect on the level of burnout. Students who receive academic support from parents, teachers and friends experience more academic flow and therefore experience less burnout. In a similar study, it was found that academic flow and autonomous motivation variables played a mediating role in the relationship between teacher autonomy support and student burnout (Ljubin-Golub et al., 2020).

The social context that meets the individual's basic psychological needs, allowing and helping the individual to feel autonomy, competence, and relatedness, sustains and enhances intrinsic motivation (Ljubin-Golub et al., 2020). This social context can be thought of as the support of parents, teachers and friends in academic life. For this reason, the supportive attitude that students receive from their immediate environment enables them to experience flow more frequently in their academic lives, and this has an impact on students' burnout syndromes.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulunun 27.12.2022 tarih ve E.262304 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Liderlik ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Okulun Bağlamsal Niteliklerinin Düzenleyici Rolü*

The Moderating Role of Contextual Characteristics of School on the Relationship Between Leadership and School Effectiveness

Hanifi Yumuşak, Mehmet Korkmaz

Yazar Bilgileri

Hanifi Yumuşak 
Dr., MEB,
hanifiyumusak@gmail.com.tr

Mehmet Korkmaz 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
korkmazi@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada okul yöneticilerinin okul liderliği düzeyi ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul büyüklüğü ve okula ait sosyoekonomik durumun düzenleyicilik rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel desen modeline dayalı yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 443 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Okul Liderliği Ölçeği, Okul Etkililiği Ölçeği ve kişisel-okul bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon analizi, düzenleyicilik modeli ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda hem okul büyüklüğünün hem de okula ait sosyoekonomik durumun, okul liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide düzenleyici bir role sahip olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre okul liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul büyüklüğü ve okula ait sosyoekonomik durumun düzenleyici rolü incelendiğinde, her iki düzenleyici değişkenin bu ilişkiye pozitif katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, okul büyüklüğünün liderlik davranışlarında meydana getirdiği farklılıkların nedenlerini tespit edebilmek için derinlemesine çalışmalar yapılması ve okullar arasındaki farklılıkların en aza indirilmesine yönelik politikalar geliştirilmesi önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Liderlik
Okul etkililiği
Sosyoekonomik durum
Okul büyüklüğü

Keywords

Leadership
School effectiveness
Socioeconomic status
School size

Makale Geçmişi

Geliş: 06.10.2023
Kabul: 25.03.2024

ABSTRACT

This study aims to examine the moderating role of school size and socioeconomic status on the relationship between school principals' leadership level and school effectiveness. For this purpose, the predictive correlational design based on the relational survey model, one of the quantitative research approaches, was used. The sample of the research consisted of 443 teachers determined using simple random sampling, one of the random sampling methods. The data collection tools used in the study included the School Leadership Scale, the School Effectiveness Scale and a personal-school information form. The collected data were analyzed using descriptive statistics, correlation analysis, moderation model, and confirmatory factor analysis. The analyses revealed that both school size and socioeconomic status of the school played a moderating role in the relationship between school leadership and school effectiveness. According to the results obtained, when examining the moderating role of school size and socioeconomic status of the school in the relationship between school leadership and school effectiveness, it was found that both moderating variables positively contributed to this relationship. Considering the results of this study, it is recommended to conduct in-depth studies to determine the reasons for the differences in leadership behaviors caused by school size and to develop policies aimed at minimizing differences among schools.

*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Yumuşak, H. & Korkmaz, M. (2024). Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulun bağlamsal niteliklerinin düzenleyici rolü. *TEBD*, 22(1), 587-611. <https://doi.org/10.37217/tebd.1372078>

Giriş

Öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimi, karmaşık bir etkileşim ağı içinde şekillenmekte ve çeşitli faktörlerden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir. Bu faktörler arasında, nitelikli öğretim kadrosunun sağladığı etkili öğrenme deneyimleri (Gür ve Seyhan, 2006), zengin ve uyarıcı müfredat içerikleri (Dursun ve Dede, 2004), öğrenci-öğretmen etkileşiminin kalitesi (Mahiroğlu ve Usta, 2008), okulun fiziksel altyapısı (Altun ve Çakan, 2008), okulun etkililiği (Şişman, 1996) ve okul yöneticisi (Hallinger, 2003; Marzano, Waters ve McNulty, 2004) gibi pek çok önemli faktör yer almaktadır. Bireylerin ve onların kişisel özelliklerinin dışında kalan dışsal faktörler içinde en önemli belirleyicilerden biri belki de birincisi okuldur. Bu nedenle okulun bağlamsal niteliklerini belirlemek ve önem derecelerini saptamak için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu bağlamda ilk ve öncü bir çalışma olma özelliği taşıyan Coleman vd.'nin (1966) raporundan itibaren okul etkililiği kavramı yoğun bir ilgi görmüş ve pek çok araştırmanın öznesi haline gelmiştir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar okul etkililiği kavramının önemine işaret etmektedir (Balci, 2002; Cheng, 2022; Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Reynolds, 1985; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995). Bu noktada, etkililiğin okullar için ne anlam ifade ettiği neleri etkilediği, nelerden etkilendiği ve tarihsel serencamı önemli bir konudur.

Etkililik, okulların sürdürülebilirliği için hayati bir öneme sahiptir (Yumuşak ve Korkmaz, 2021) aksi halde, etkili ve verimli bir yapı oluşturamayan örgütler varlıklarını devam ettirme konusunda zorluklar yaşayabilecektir. 1960'lardan itibaren eğitimde kaliteyi artırmayı ve okulların etkili bir şekilde işlemlerini amaçlayan araştırmalar ve politikalar bir eğitim reformu yaklaşımı olarak "okul etkililiği hareketini" ortaya çıkarmıştır. "Bazı okullar neden diğer okullara göre daha yüksek bir akademik başarıya sahiptir?" sorusu ile bu harekete dâhil olan Edmonds (1979, s. 22) okulu etkili kılan faktörleri ortaya koymaya çalışan bir diğer öncü araştırmacıdır. Alanyazın incelendiğinde bu soruya cevap arayan araştırmacıların, öğrenci başarısı ve performansı, öğretmen profesyonelliği, okul iklimi ve kültürü, aile-çevre ilişkisi ve güçlü bir yönetimsel liderlik faktörlerini sıklıkla vurguladıkları görülmektedir (Levine ve Lezotte, 1990; Özdemir, 2020 s. 83-84). Hangi faktörün en önemli olduğu, eğitim ortamının koşullarına, hedeflerine ve önceliklerine bağlı olarak değişebilecek olsa da tüm bu faktörleri etkili bir şekilde yönetme, koordine etme ve dengeleme yani "*liderlik*" özel bir öneme sahiptir.

Okul etkililiği hareketi, öğrenci çıktılarının iyileştirilmesi için okul liderliğinin önemini vurgulamakta (Day, Sun ve Grice, 2023) yapılan araştırmalar ise okul müdürüne, okulun hedeflerine ulaşmasında büyük bir önem atfetmektedir (Bafadal, Nurabadi, Sobri ve Guawan, 2019; Grissom, Egalite ve Lindsay, 2021; Tamer, 2019). Aynı zamanda okul liderliği etkili okulların temel bir özelliği olarak görülmektedir (Sammons, 2010). Birleşik Krallık'ta yapılan okul denetimleri, zayıf bir liderliği, etkisiz bir okulun kanıtlanmış bir özelliği olarak raporlamaktadır (Matthews ve Sammons, 2004). Alanyazın incelendiğinde teorik zemine paralel olarak ampirik araştırmalar, okul etkililiği ile okul

müdürünün sergilediği liderlik yaklaşımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Ermeýdan, 2019; Kılıç, 2017; Namlı, 2017; Yumuşak ve Korkmaz, 2021; Zembat, Koçyiğit, Tuğluk ve Doğan, 2010). Fakat yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde bu değişkenler arasındaki ilişkinin farklı düzeylerde gerçekleştiği yani araştırmadan araştırmaya farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın nedenlerini inceleyen çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin meta analiz yöntemi kullanarak Yumuşak ve Korkmaz (2021) okul etkililiği ve liderlik arasındaki ilişkiyi etkileyebileceklerini düşündükleri çeşitli moderatör değişkenleri incelemiş ve çalışmanın yapıldığı bölge, okul kademesi gibi okul değişkenlerinin, liderlik ve okul etkililiğine ait ilişkinin düzeyini etkilediğini ifade etmişlerdir. Diğer bir çalışmada Ereş ve Akyürek (2016) okulun bulunduğu sosyoekonomik çevrenin liderlik fonksiyonlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Okul büyüklüğü (Güler, Çıkrıkçı ve Akçay, 2020), okulun sosyoekonomik düzeyi (Ereş ve Akyürek, 2016; Gümüş, Bellibaş ve Pietsch, 2022; Şahin, 2005), okulun bulunduğu çevre (Çobanoğlu ve Badavan, 2017; Kazak, 2021) gibi okul bağlamı değişkenler liderlik ve okul etkililiği açısından oldukça önemli değişkenlerdir. Bu noktada okul etkililiği ve liderlik arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü etkileyebilecek değişkenlerin tespiti, yönü ve düzeyi önem kazanmaktadır.

İki değişken arasındaki ilişkiyi veya yönünü etkileyebilen değişkenlerin tespit edilmesi ve etki düzeyinin belirlenmesi, değişkenler arasındaki ilişkinin doğasını anlayabilmemiz açısından oldukça önemlidir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu ilişkinin yönünü ya da ilişkinin derecesini değiştirebilecek düzenleyici değişkenlere ilişkin çalışmaların (Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood, Anderson, Mascall ve Strauss, 2010) oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa iki değişken arasındaki düzenleyici değişken-(ler)i tespit etmek, istatistiksel olarak daha kesin sonuçlar elde etmek; değişkenler arasındaki ilişkinin doğasını daha iyi açıklamak; farklı gruplara ilişkin yaklaşımlar geliştirmek, daha ileri araştırmalar için temel oluşturmak; düzenleyici etkileri optimize ederek, karar verme ve müdahale stratejileri geliştirmek gibi pek çok anlamlı katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle okul liderliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin doğasının daha net ve anlaşılır bir biçimde belirlemek gerek araştırmacılar gerek politika yapımcılar için son derece kritik bir öneme sahiptir.

Bu bağlamda bu araştırma okul liderliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkide çeşitli okul bağlamı değişkenlerin (okul büyüklüğü [OB] ve okulun sosyoekonomik durumu [SED]) düzenleyici (moderatör) etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Okula dair araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkilerin doğasını daha net bir biçimde belirleyebilmek amacıyla okul bağlamı değişkenlerin kullanılmasına ve yaygınlaştırılmasına ilişkin çalışmalara öncülük etmek ve alanda yaşanan eksikliği azaltmaya dönük bir katkı sunmak araştırmanın bir diğer amacı olarak ifade edilebilir. Bu çalışmanın okul etkililiği ile okul liderliği arasındaki ilişkinin doğasını daha anlaşılır kılacağı ve alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1. Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul büyüklüğünün düzenleyici etkisi nedir?
2. Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulun SED düzeyinin düzenleyici etkisi nedir?

Okul Etkililiği

Türk Dil Kurumuna (TDK) göre etkililik; etkili olma durumu, tesirlilik, müessiriyet olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Etkililik, “örgütün hedeflerinin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için örgütün tüm kaynaklarının faaliyete geçirilmesi” şeklinde tanımlanabilir (Başaran, 2004, s. 173). Örgütsel etkililik ise uzun yıllardır örgüt ve yönetim bilimcilerin üzerinde çokça durdukları bir konu olmuştur (Şişman, 2020). Örgütsel etkililik, bir kurumun amaçlarını ve hedeflerini başarıyla gerçekleştirme kapasitesini ifade ederken, aynı zamanda bu başarıyı ölçme ve değerlendirme süreçlerini içerir. Okullarda, örgüte dair kavramları içinde barındıran ve toplumun neredeyse tamamını ilgilendiren ve bazı yönleri ile farklılaşan örgütlerdir. Bu çerçevede, eğitim alanında özellikle okulların örgütsel etkililiği, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmek gibi temel hedefleri içermektedir. Dolayısıyla, örgütsel etkililik ve okul etkililiği arasında sıkı bir bağlantı bulunur. Okulların örgütsel etkililiği; öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirmek, öğretim kalitesini artırmak ve toplumun eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermekle ilgilidir. Bu nedenle, okulların örgütsel etkililiği, eğitim alanındaki önemli bir ölçüm ve değerlendirme odaklarından birini oluşturmaktadır.

Okul etkililiği kavramıyla ilgili araştırmacılar arasında genel olarak kabul görmüş bir tanım bulunmamaktadır. Genel olarak örgütlerde etkililik, amaçların gerçekleşme derecesi ve sonuçların değerlendirilmesi bağlamında ele alınır (Şişman, 2020). Ancak, okulları diğer örgütlerden ayıran en önemli özellik, ürünlerinin insan odaklı olmasıdır. Okulların ürünleri daha çok soyut, duyuşsal ve bilişsel değerlerle yüklü olduğu için çıktılarını yorumlamak daha karmaşık bir süreç haline gelmektedir. Okul etkililiği hakkında ortak bir tanım olmaması nedeniyle, birbiriyle örtüşen birçok farklı tanım bulunmaktadır: “Okulun hedeflerini gerçekleştirilmesi” (Lezotte, 1993, s. 22); “problem çözen okul” (Reid, Hopkins ve Holly, 1987); “öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul” (Özdemir, 2020, s. 36) gibi pek çok farklı tanıma ulaşılabilmektedir. Kavrama ilişkin tanım, yaklaşım ve kuramsal bakış açıları farklılaşsa da “okul etkililiği”, eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşma derecesini ölçme ve iyileştirme çabalarının bir kombinasyonu olarak ele alınabilir.

Coleman vd. (1966) tarafından hazırlanan rapor, okul etkililiği kavramını ön plana çıkarmış ve bu konu birçok araştırmanın odak noktası haline gelmiştir. Yaklaşık yarım yüzyıl boyunca eğitim araştırmacıları, okul etkililiği kavramının tanımlanması ve ilişkiler ağının belirlenmesi için bir dizi kuramsal (Balci, 2002; Marzano, 2012; Sergiovanni, 2006; Şişman, 2020) ve okul etkililiği kavramının

etkilediği ya da etkilendiği faktörleri belirlemek için pek çok ampirik araştırma yürütmüştür (Akgül, 2014; Alanoğlu, 2014; Baştoklu, 2015; Ermeydan, 2019; Şenel ve Buluç, 2016).

Sonuç olarak örgütsel etkililik, bir kurumun amaçlarına ulaşma yeteneğini ve bu başarıyı ölçme süreçlerini içerirken, eğitim alanında okulların örgütsel etkililiği, öğrenci başarılarını artırmayı ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmeyi amaçlar. Okul etkililiği kavramı ise genellikle farklı tanımlara sahip olmasına rağmen, öğrenci başarılarından öğrenme çevresinin kalitesine kadar çeşitli unsurları içeren karmaşık bir kavramdır. Yaklaşık yarım yüzyıldır bu konular üzerinde çalışan eğitim araştırmacıları, okul etkililiği kavramını anlamak ve tanımlamak için çeşitli teoriler ve araştırmalar geliştirmişlerdir. Bu bağlamda okul etkililiği, eğitimde bir inceleme ve geliştirme alanı olarak önemini korumaktadır.

Okul Liderliği

1980'lerden itibaren okul yöneticileri yerine daha sık olarak "okul liderleri," "eğitim liderleri", "öğretim liderleri" ve "program liderleri" gibi isimler tercih edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde eğitim kurumu yöneticiliği kavramına bakışta kuramsal gelişmeler olduğu görülmektedir. Okul liderliği, insan kaynaklarının ve maddi kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayan, karar alma süreçlerine katılımı teşvik eden, ortak bir vizyon altında diğer personeli bir araya getirebilen ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlayan bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Abdurrezzak, 2015). Bu bağlamda okul liderinin görevi, okulun amaç ve hedeflerini doğru bir şekilde belirleyerek, okuldaki maddi ve beşerî tüm kaynakları bu amaçlar altında eşgüdümleyebilmektir. Bu araştırma kapsamında ele alınan okul liderliği kavramı üç temel boyut kapsamında incelenmektedir. Bunlar; okul liderlerinin destekleyici yaklaşımları, iş birliği kurma becerileri ve sergiledikleri yönetim süreçlerinde gösterdikleri açık ve şeffaf yönetim tarzı şeklinde ifade edilebilir.

Çalışanlar, kişisel yaşantılarıyla sınırlı kalmaksızın iş ortamında da hem maddi hem de manevi destek ihtiyacı duyarlar. İş yerinde bu tür destek, genellikle alanyazında "örgütsel destek" terimiyle tanımlanır. Örgütsel destek, bir örgüt içindeki normların, çalışanların sağlıklarının ve kişisel mutluluk düzeylerinin göz önünde bulundurulduğu ve bu unsurları artırmayı hedefleyen bir yapıyı ifade eder (Eisenberger, Huntington, Hutchison ve Debora, 1986). Kuruma ait maddi ve beşerî kaynakların dağıtım yetkisini taşıyan okul lideri, çalışanlara sunulan destek hizmetlerinin temel yürütücüsü ve sorumlusu konumundadır. Akçe (2019) tarafından ifade edildiği üzere, destekleyici bir liderlik yaklaşımı benimseyen lider, beklentileri dikkate alarak en uygun destekleri sağlar ve bu ihtiyaçları çalışanlarla yakın bir iş birliği içinde belirlemek için eşit bir mesafede bulunma çabası gösterir.

Karar alma süreci, yönetim fonksiyonunun önemli bir unsurudur ve bu süreç için gerekli bilgilere kurum içi veya kurum dışı kaynaklardan çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla sağlanır (Polatoğlu, 1984). Bu bağlamda, okul liderleri, yönetsel süreçlere katkıda bulunmaları için okulun

tüm paydaşlarıyla etkili ve verimli bir iletişim ağı kurmalıdır. İş birliği ve ortak amaçlara ulaşma amacıyla paydaşları bu süreçlere dâhil etmeli ve yönetim yetkilerini kullanırken bu iletişim kanallarını etkili bir şekilde kullanmalıdır. Yeni Kamu Yönetimi perspektifine göre, iş birliği odaklı bir örgüt yapısı büyük bir öneme sahiptir. Köybaşı, Beycioğlu, Uğurlu ve Özer'e (2018) göre, okul liderleri, diğer kurumlarla iş birliğini geliştirmeli, okul ile toplum arasındaki iletişimi güçlendirmeli, öğretmenlerle okula ilişkin uygulamaları müzakere etmeli ve okulun hedeflerini aileler veya diğer ilgili paydaşlarla paylaşmalıdır.

Yeni Kamu Yönetimi anlayışı hesap verebilirlik ve şeffaflık gibi iki önemli kavramı öncelemektedir. Okul yöneticilerinden beklenen davranışlar arasında politika ve uygulamaları öğretmenlere iletmek, çalışanların görevlerini net bir şekilde tanımlamak ve okulun hedefleri ile misyonu hakkında okulun tüm paydaşlarını bilgilendirmek bulunmaktadır (Köybaşı vd., 2018). Benzer şekilde Polat ve Arabacı'ya (2016) göre iş ve işleyiş hakkında açık bilgiler verme, paydaşların fikir/içerik sunabilecekleri kanallar açma, yönetsel karar alma süreçleri hakkında çalışanları bilgilendirme açık bir liderden beklenen davranışlardan bazılarıdır.

Okul liderleri, yönetsel sorumluluklarını yerine getirirken örgütsel destek sağlama, işbirliği kurma ve iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanma becerilerine sahip olmalıdırlar. Ayrıca, Yeni Kamu Yönetimi anlayışının getirdiği hesap verebilirlik ve şeffaflık prensipleri, okul yöneticilerinden politika ve uygulamaları açıkça iletmeyi, görevleri net bir şekilde tanımlamayı ve paydaşları okulun hedefleri ve misyonu hakkında bilgilendirmeyi gerektirir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında liderlerin gösterdiği davranışlar, okul topluluğunun başarısı için kritik bir öneme sahiptir.

Okul Bağlamlı Değişkenler

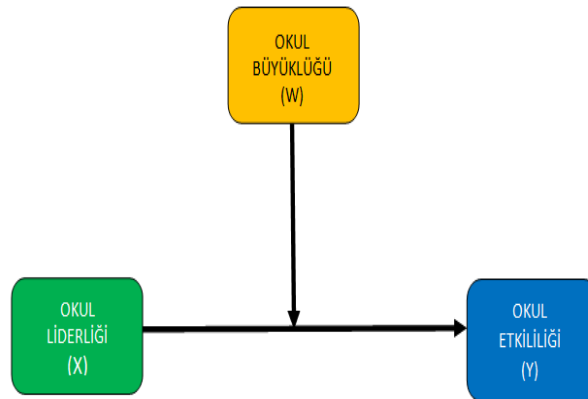
Okul etkililiği kavramı karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle okul, öğretmen, aile, öğrenci, yönetici, çevre gibi pek çok değişkenden dolayı ya da doğrudan etkilenmektedir. Bu bağlamda okulun etkililiği ile ilişkisi olduğu düşünülen pek çok değişken okul etkililiği araştırmalarının konusu olmuş ve olmaya da devam etmektedir (Ergüç-Şahan ve Özgenel, 2021; Sammons, 2007; Tural, 2019; Yenipınar ve Yıldırım, 2022). Alanyazın incelendiğinde liderlik ve okul etkililiği çalışmalarında çeşitli değişkenlerin aracı etkisini (Chen, Tsai, Chen ve Wu, 2016; Çevrik ve Koçak, 2022; Küçük, 2020; Nartgün, Limon ve Dilekçi, 2020) inceleyen farklı çalışmalar olmasına rağmen iki değişken arasındaki ilişkinin doğasını değiştirerek veya etkileyerek, ilişkinin gücünü veya yönünü değiştirme gücüne sahip olan düzenleyici değişkenlerin çoğunlukla ele alınmadığı görülmektedir. Mevcut çalışmalarda ise okul bağlamlı değişkenlerin oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Oysa düzenleyici değişkenler, ilişkileri daha iyi anlamak, kontrolsüz değişkenleri azaltmak, ilişkileri daha derinlemesine incelemek, uygulanabilirlik sağlamak ve stratejik karar alma süreçlerine rehberlik etmek açısından oldukça önemlidir.

Okulun fiziksel altyapısı, okulun finansal kaynakları, okulun sosyoekonomik durumu, öğrenci-öğretmen oranı, okulun kültürel çeşitliliği, okul-çevre ilişkisi ve okul türü gibi pek çok okul bağlamı değişken, okulun etkililiğini ve yöneticinin liderlik tarzını etkileme gücüne sahiptir. Örneğin okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik durumu, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve eğitim başarısını etkileyebilecektir. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda liderlik uygulamalarının etkililiği, sosyoekonomik durum göz ardı edilmeden incelenmemelidir. İlâveten okulun fiziki büyüklüğü ya da beşerî kapasitesinin oranı öğrenci-öğretmen etkileşimini etkileyecektir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki zayıf etkileşim genellikle eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda okul büyüklüğü ve okulun sosyoekonomik durum değişkeni düzenleyici değişken olarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

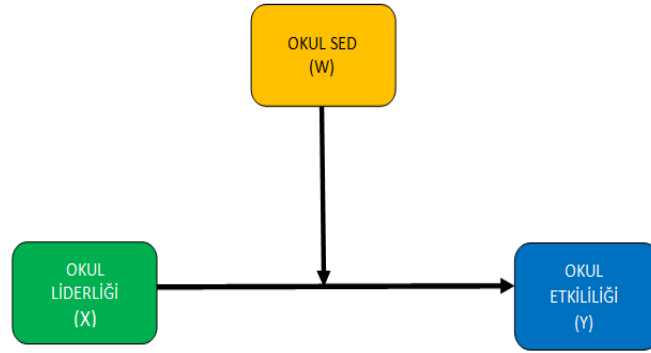
Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, okul liderliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul bağlamı iki değişkenin düzenleyici etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç için nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel desen modeline dayalı yordayıcı korelasyonel model kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde amaç, var olan durumu olduğu gibi betimlemek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamaktır (Karasar, 2012). Araştırmanın bağımsız (yordayan) değişkeni okul liderliği, bağımlı (yordanan) değişkeni ise okul etkililiğidir. Düzenleyici değişkenler ise okul büyüklüğü (OB) ve okulun sosyoekonomik durum (SED) değişkenleridir. Araştırma kapsamında, okul liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide, okul büyüklüğünün moderasyon etkisini incelemek üzere kurulan Şekil 1'deki model ve okul liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkide, okul SED düzeyinin moderasyon etkisini incelemek üzere kurulan Şekil 2'deki model test edilmiştir.



Şekil 1. Okul büyüklüğünün moderasyon etkisini gösteren model



Şekil 2. Okul SED düzeyinin moderasyon etkisini gösteren model

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Tokat il merkezi ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 443 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken iki düzeyli bir yaklaşım tercih edilmiştir. Öncelikle okullar rastgele örnekleme yöntemi ile tesadüfi olarak belirlenmiş daha sonra ilgili okullardaki öğretmenlere ulaşılmıştır. Verilerin ön kontrol sürecinde bazı aykırı değerler olduğu belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Nihai analizler toplam 443 ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında toplanmış ve katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Demografik Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	242	54,6
Erkek	201	45,4
<i>Yaş</i>		
20-30 yıl	61	13,8
31-40 yıl	225	50,8
41-50 yıl	122	27,5
51 yıl ve üzeri	35	7,9
<i>Öğrenim Durumu</i>		
Ön lisans	5	1,1
Lisans	392	88,5
Yüksek lisans	43	9,7
Doktora	3	0,7
<i>Toplam</i>	<i>443</i>	<i>100</i>

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubu cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenleri açısından farklı özelliklere sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Bununla birlikte araştırma örnekleminde kadın öğretmenler (%54,6), 31-40 yaş arası öğretmenler (%50,8) ile lisans mezunu öğretmenler (%88,5) çoğunlukta yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı 2021-2022 verilerine göre Tokat ilinde görev yapan kadın öğretmen oranı %51'dir. Ayrıca Tokat MEM stratejik planına (Tokat Millî Eğitim Müdürlüğü,

2019) göre lisansüstü eğitime sahip öğretmen sayısı da yaklaşık olarak %10'dur. İlgili veriler ile araştırma verilerinin birbirleriyle örtüşmesi örneklemin araştırma evrenini yansıttığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama aracı olarak, kişisel-okul bilgi formu, Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından okullar için revize edilen Okul Etkililiği Ölçeği ve Köybaşı vd. (2018) tarafından geliştirilen Okul Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda sırayla sunulmuştur.

Okul Etkililiği Ölçeği

Okul Etkililiği Ölçeği, öğretmenler tarafından “algılanan okul etkililik” düzeyini belirlemek için geliştirilen sekiz maddeden oluşan, tek boyutlu bir yapıya sahip Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı, “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” arasında derecelendirilmiş yanıt kategorisine sahiptir. Hastanelerde kullanılan Mott'un Etkililik Ölçeği, okullarda öğretmenlerin okul etkililiği algılarını belirlemek amacıyla uyarlanmıştır (Hoy vd., 1991). Bu ölçek, çeşitli çalışmalar sonucunda rafine edilmiş ve nihai kullanım şeklini almıştır. Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha=.866$, Sperman Brown katsayısı ise $\alpha=.884$ olarak hesaplanmış ve Türk kültürüne uyarlanan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğu raporlanmıştır.

Okul Liderliği Ölçeği

Ölçek; destek, iş birliği ve açıklık olarak adlandırılan üç alt boyuttan ve 31 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik düzeyini değerlendirmeleri amacıyla Köybaşı vd. (2018) tarafından geliştirilen bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı, “Kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle katılıyorum (5)” aralığında derecelendirilmiş yanıt kategorisine sahiptir. Ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için $\alpha=0,97$, iş birliği boyutu için $\alpha=0,95$, destek boyutu için $\alpha=0,93$ ve açıklık boyutu için $\alpha=0,86$ olarak hesaplanmıştır. İlaveten ölçeğin iki yarısına ait (Split-half reliability) korelasyon katsayısı incelenmiş ve korelasyon değerinin 0,70'in üzerinde olduğu raporlanmıştır. Ölçeğin geçerlik kanıtları için AFA ve DFA analizleri yapılmış ve elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenilirlik kanıtları raporlanmıştır, bu sonuçlar ölçme aracının gerekli kriterleri sağladığını göstermektedir (Köybaşı vd., 2018).

Okul Büyüklüğü

Bu araştırmada, okul büyüklüğü değişkeninin göstergesi okulda öğrenim gören öğrenci sayıları olarak kabul edilmiştir.

Sosyoekonomik Durum

Bu araştırmada, sosyoekonomik durum, örneklem grubunda bulunan her okul için Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) desteği alan öğrenci sayısının, ilgili okul mevcuduna oranlanması ile elde edilen skor olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Öncelikle, çalışmada kullanılması planlanan ölçme araçlarını kullanmak için ölçek sahipleri ile iletişime geçilmiş ve ölçek kullanım izinleri elde edilmiştir. Ölçme aracı uygulanmadan önce araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiş, gönüllü katılım ve gizlilik ilkesi hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Veri toplama süreci sonunda 447 adet ölçme aracı elde edilmiştir. Uygulamada kullanılan ölçekler için Tokat İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yasal izin belgesi alınmıştır.

Yapılan bu çalışmanın tüm aşamalarında araştırma etiği ilkeleri gözetilmiştir. Etik kurul izni kapsamında; Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu, 26.10.2020 tarih ve 91610558-302.08.01-E102797 sayılı belge alınmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçümlerin betimsel analizleri için SPSS, geçerlik ve güvenirlik analizlerinde Mplus ve düzenleyici değişken analizi için ise Jamovi paket programları kullanılmıştır. Analize başlamadan önce veriler kayıp veri, hatalı kodlama, uç değerler ve normallik varsayımları açısından incelenmiştir. Kayıp ya da hatalı kodlanmış bir veri olmadığı görülmüş ancak tespit edilen iki adet tek değişkenli aykırı değer araştırma örnekleminde çıkarılmıştır. Ölçeklerden elde edilen ölçümlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığındadır ve -1 ile +1 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılımdan aşırı sapma olmadığına bir kanıttır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ölçme araçlarıyla elde edilen ölçümlerin normal dağılımları incelendikten sonra, ölçümlerin güvenirlik ve geçerliğine ilişkin kanıtlar toplanmıştır. Bu amaçla, yapı geçerliğine kanıt sağlamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve güvenirlik kanıtı olarak ise için Cronbach's Alpha ve McDonald's Omega katsayıları hesaplanmıştır. DFA çok değişkenli istatistiksel bir yöntem olduğu için ilaveten çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı olup olmadığı test edilmiştir. Çoklu bağlantı kontrolü için değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çokluk vd. (2016) değişkenler arasında .90 ve üzeri bir ilişkinin çoklu bağlantıya işaret edebileceğini belirtmiştir. Çoklu bağlantı problemi için, maddeler arası korelasyonlar incelenmiş ve tüm ikili değişkenler için .81'den büyük bir korelasyon değeri bulunamamıştır. Çok değişkenli normalliğin kontrolü için ise Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmış ve yapılan hesaplamalar sonunda .001 anlamlılık düzeyinde (Çokluk vd., 2016) iki adet aykırı değere sahip değişken araştırmadan çıkarılmıştır.

Alanyazın incelediğinde, DFA için bazı kaynaklarda 100-150 katılımcının yeterli olduğu belirtilirken (Muthèn ve Muthèn, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2013), farklı kaynaklar ise genel bir sayıdan

ziyade örneklem sayısının madde sayısının 10 katı kadar olmasının yeterli olduğu belirtilmiştir (Kline, 2011; Nunnally, 1978). Bu bağlamda nihai örneklem sayısının (n=443) DFA için oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Böylece nihai olarak dört ölçek araştırmadan çıkarılmış ve 443 ölçek ile her bir ölçme aracı Doğrulamalı Faktör Analizine tabi tutulmuştur. Gerekli varsayımlar test edildikten sonra ölçeklerden elde edilen ölçümlerin geçerliliğini kanıtlamak için DFA sonuçları sunulmuştur. Ölçeklere ilişkin model uyum indeksleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum Değerleri

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Okul Etkililiği</i>	<i>Okul Liderliği</i>	<i>Önerilen Değerler</i>	
χ^2 / sd	3,03	2,42	<3 İyi Uyum	Kline, 2011; Sümer, 2000
RMSEA	0,068	0,057	<.08 İyi Uyum	Jöreskog ve Sörborm, 1993; Munro, 2005
Standardized RMR	0,024	0,036	<.05 İyi Uyum	Browne ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1995; Kline, 2011
CFI	0,98	0,93	>.90 İyi Uyum	Baumgartner ve Homburg, 1996; Çokluk vd., 2016; Kline, 2011
TLI	0,97	0,93	>.95 İyi Uyum	Baumgartner ve Homburg, 1996; Tabachnick ve Fidell, 2013

Tablo 2, ölçme araçları için test edilen modellerin uyum değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğunu göstermektedir. Model uyum indeksleri incelendiğinde her iki ölçme aracı içinde χ^2/sd değerinin 3'e yakın olması, CFI/TLI değerlerinin .90'dan büyük, RMSEA değerinin .08'den ve SRMR değerinin .05'den küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerler, her iki ölçme aracına ait modelin de oldukça iyi bir uyuma sahip olduğunun bir kanıtıdır (Kline, 2011). Sonuç olarak DFA analizleri sonucunda okul etkililiği ve okul liderliği ölçeklerine ait model uyumunun desteklendiği görülmektedir.

Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerliliğine ilişkin kanıt sağlandıktan sonra, ölçümlerin güvenilirliği için Cronbach alfa ve McDonald's Omega katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik düzeylerini belirlemek için yapılan analizlerde okul liderliğine ait Cronbach's Alpha (α) katsayısı .98 ve McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayısı .98; okul etkililiğine ait Cronbach's Alpha (α) katsayısı .91 ve McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha (α) katsayısının .90 ve üzeri değerler alması oldukça yüksek güvenilirliğe işaret ederken (Büyüköztürk, 2010, s. 181), McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayısının .80 civarında olması ise oldukça iyidir (Kline, 2011). Bu ölçütler dikkate alındığında Cronbach's Alpha (α) katsayısı ve McDonald's Omega (ω) güvenilirlik katsayısına ilişkin değerler, ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğunun bir göstergesidir. Bu bağlamda ilgili ölçeklerle yapılan ölçümlerin geçerlik ve güvenilirlik yeterliliklerini sağladığı ifade edilebilir.

Bulgular

Araştırmanın gözlenen değişkenleri olan okul etkililiği ve okul liderliğine ilişkin yapılan analizlerde değişkenler arasındaki ikili ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre liderlik ile okul etkililiği değişkenleri arasında yüksek düzeyde ($r=.74$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($p\leq.01$). Bu bulgu ışığında okul etkililiği ile liderlik arasındaki ilişkide sırasıyla okul büyüklüğü ve okulun SED değişkeninin düzenleyici etkisi araştırılmıştır. Okul büyüklüğünün düzenleyici etkisinin test edildiği modele ilişkin tahminler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Düzenleyicilik Testi Tahminleri

	Tahmin	SE	%95 Güven Aralığı		Z	p
			Alt Üst	Alt Üst		
Liderlik	0,7719	0,0370	0,6988	0,8438	20,860	.001**
Okul Büyüklüğü	-0,0347	0,0352	-0,1019	0,0385	-0,987	.324
Liderlik*Okul Büyüklüğü	0,1549	0,0631	0,0215	0,2683	2,455	.014**

* $p\leq.01$, ** $p\leq.05$

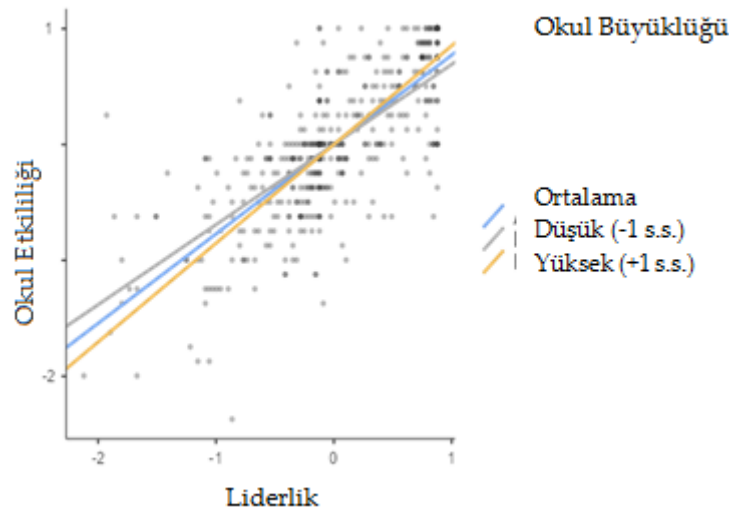
Tablo 3 incelendiğinde, okul büyüklüğünün okul etkililiği ile liderlik arasındaki ilişki üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Liderlik*okul büyüklüğü etkileşim analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır ($b=.015$; $s.h.=.06$). Bu analizlere ait tahmin değerleri, 5.000 örneklem üzerinden yapılan Bootstrap yöntemiyle hesaplanan %95 güven aralıkları içerisinde yer almaktadır. Bu analiz sonuçlarına göre, anlamlı bulunan etkileşimin hangi okul büyüklüğü seviyelerinde (düşük, orta ve yüksek) var olduğunu gösteren eğim tahmin değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Düzenleyicilik Testi Basit Eğim Tahminleri

	Tahmin	SE	%95 Güven Aralığı		Z	p
			Alt Üst	Alt Üst		
Averaj	0,772	0,0371	0,699	0,845	20,8	.001*
Düşük (-1 s.s.)	0,691	0,0520	0,592	0,798	13,3	.001*
Yüksek (+1 s.s.)	0,852	0,0477	0,752	0,939	17,9	.001*

* $p\leq.01$, ** $p\leq.05$

Düzenleyici etkinin ayrıntıları incelendiğinde, liderlik ile okul büyüklüğü etkileşiminin yönünü ve biçimini tespit edebilmek adına okul büyüklüğünün düşük, orta ve yüksek olduğu tüm durumlarda liderliğin okul etkililiğine olan etkisi üzerine OB'nin düzenleyici etkisinin istatistikî açıdan anlamlı ($p<.001$) ve pozitif yönlü olduğu görülmüştür. OB'nin düzenleyici etkisinin düşük ($b=0,69$; $s.h.=0,05$; $p<.001$), orta ($b=0,77$; $s.h.=0,03$; $p<.001$) ve yüksek ($b=0,85$; $s.h.=0,05$; $p<.001$) olduğu durumlarda okul etkililiği ile liderlik arasındaki ilişkide OB'nin düzenleyici etkisinin bir önceki düzeye göre artarak devam ettiği gözlenmiştir. Bu anlamlı ilişkinin eğim görseli aşağıdaki Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Okul büyüklüğünün düzenleyici rolü (eğim grafiği)

Eğim grafiği incelendiğinde, liderliğin okul etkililiği üzerindeki etkisinin, OB'nin düşük, orta ve yüksek olduğu durumlarda anlamlı ve olumlu yönde ($B_{Düşük}=.69$; $p<.01$; $B_{Orta}=.77$; $p<.01$; $B_{Büyük}=.85$; $p<.01$) olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, okul etkililiği ile liderlik arasındaki ilişkide OB söz konusu ilişkide düzenleyici bir role sahiptir. Eğim grafiğindeki örüntüye göre okul etkililiği ile liderlik arasındaki ilişkinin daha büyük okullarda daha güçlü olduğu söylenebilir.

Liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okula ait SED' in düzenleyici rolünü test etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Düzenleyicilik Testi Tahminleri

	Tahmin	SE	%95 Güven Aralığı		Z	p
			Alt Üst	Alt Üst		
Liderlik	0,7685	0,0368	0,69621	0,8437	20,86	.001*
SED	0,0379	0,0270	-0,01458	0,0908	1,41	.159
Liderlik*SED	0,0978	0,0438	0,00974	0,1824	2,23	.026**

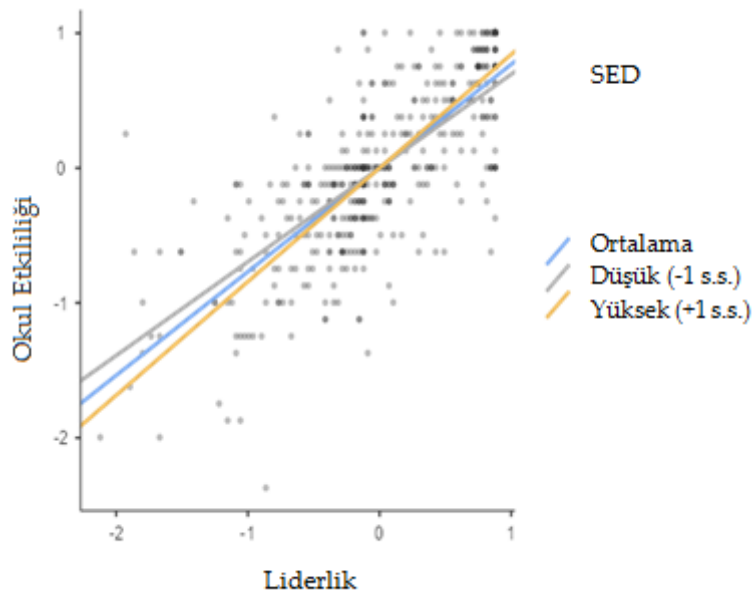
* $p<.01$, ** $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde, okula ait SED'in, okul etkililiği ile liderlik arasındaki ilişki üzerinde düzenleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Liderlik*SED etkileşim analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır ($b=.09$; $s.h.=.04$). Bu analizlere ait tahmin değerleri, 5.000 örneklem üzerinden yapılan Bootstrap yöntemiyle hesaplanan %95 güven aralıkları içerisinde yer almaktadır. Bu analiz sonuçlarına göre, anlamlı bulunan etkileşimin hangi okul SED seviyelerinde (düşük, orta ve yüksek) var olduğunu gösteren eğim tahmin değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Düzenleyicilik Testi Basit Eğim Tahminleri

	%95 Güven Aralığı					
	Tahmin	SE	Alt Üst	Alt Üst	Z	p
Averaj	0,769	0,0368	0,696	0,843	20,9	.001
Düşük (-1 s.s.)	0,695	0,0519	0,595	0,799	13,4	.001
Yüksek (+1 s.s.)	0,842	0,0465	0,751	0,936	18,1	.001

Düzenleyici etkinin ayrıntıları incelendiğinde, liderlik ile okul SED'i etkileşiminin biçimini ve yönünü belirleyebilmek adına SED'in düşük, orta ve yüksek olduğu tüm durumlarda liderliğin okul etkililiğine olan etkisi üzerine SED'in düzenleyici etkisinin istatistikî açıdan anlamlı ($p<.001$) ve pozitif yönlü olduğu görülmüştür. SED'in düzenleyici etkisinin düşük ($b=0,69$; s.h.=0,05; $p<.001$), orta ($b=0,77$; s.h.=0,03; $p<.001$) ve yüksek ($b=0,84$; s.h.=0,05; $p<.001$) olduğu durumlarda liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin bir önceki düzeye göre artarak devam ettiği gözlenmiştir. Bu anlamlı ilişkinin eğim görseli aşağıda verilen Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. SED'in düzenleyici rolü (eğim grafiği)

Eğim grafiği incelendiğinde, liderliğin okul etkililiği üzerindeki etkisinin, SED' in düşük, orta ve yüksek olduğu durumlarda anlamlı ve olumlu yönde ($B_{Düşük}=0,69$; $p<.01$; $B_{Orta}=0,77$; $p<.01$; $B_{Büyük}=0,84$; $p<.01$) olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide SED söz konusu ilişkiyi düzenleyici bir role sahiptir. Eğim grafiğindeki örüntüye göre liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin daha yüksek SED' e sahip okullarda daha güçlü olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide okul büyüklüğü (OB) ve okula ait sosyoekonomik durumun (SED) düzenleyici etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Öncelikle araştırmadaki değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde liderlik ve okul etkililiği arasındaki ikili ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Modeldeki bağımsız değişken olan liderlik ve bağımlı değişken olan okul etkililiği arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun alanyazın ile uyumlu olduğu görülmektedir (Deeboomee ve Ariratana, 2014; Güngör, 2018; Hallinger, Bickman ve Davis, 1996; Tuncel, 2013; Yılmaz, 2010; Zembat vd., 2010). Yani okul yöneticisi destekleyici, şeffaf ve iş birliği içerisinde bir yönetim anlayışını benimsediğinde yönettiği okulun esneklik, değişimlere uyum sağlama ve verimlilik düzeyi de pozitif yönde artış göstermektedir. Katılımcı, destekleyici, iş birliği ve iletişime dayalı bir liderlik yaklaşımı, okulun tüm bileşenlerinin aynı hedefe odaklanmasına ve daha iyi bir okul ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın ilk problemi olan "Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul büyüklüğünün düzenleyici etkisi nedir?" sorusuna cevap bulabilmek için yapılan analizlere göre liderliğin okul etkililiği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Yani okul büyüklüğünün düzenleyici etkisini incelemek için kurulan modeldeki etkileşim etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle okul büyüklüğü okul yöneticisinin liderlik davranışları ile okul etkililiği ilişkisi üzerinde düzenleyici bir etki gücüne sahiptir. Alanyazın incelendiğinde okul büyüklüğü ile okul etkililiği (Işık ve Gümüş, 2017) ve okul büyüklüğü ile liderlik (Aksoy ve Işık, 2008; Dağlı ve Ağalday, 2018; Hiçyılmaz, 2013; Namı, 2017) gibi ikili ilişkiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir. Düzenleyici etkilerin incelendiği çalışmalarda ise okul büyüklüğünün liderlik davranışları üzerinde düzenleyici bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Dadkhah, Hui ve Jenatabadi, 2014; Wu, Shen, Zhang ve Zheng, 2020). Alanyazın araştırma bulgumuzu ve okula ilişkin değişkenler ele alınırken düzenleyici değişkenlerin sürece dahil edilmesinin gerekliliğine ilişkin vurgumuzu destekler niteliktedir. Çünkü genelde sosyal bilimler özelde ise eğitim bilimleri gibi alanlarda ilişkiler, fen bilimlerine göre oldukça karmaşıktır. Bu nedenle ilişkileri etkileyebilecek değişkenlerin teorik olarak belirlenmesi ve istatistiksel olarak sınanması ilişkilerin doğasını daha net bir şekilde anlamamız açısından oldukça önemlidir. Aksi durumda iki değişken arasındaki ilişkinin ne zaman, neden ve hangi koşullarda değişebileceğini doğru ve net bir şekilde anlayamamak hatalı kararlar ve politikalar üretilmesine neden olacaktır.

Özetle, okul büyüklüğü liderlik davranışlarını modere ederek, okul etkililiği ve liderlik arasındaki ilişkinin düzeyini etkilemektedir. Leithwood ve Jantzi (2009), okul büyüklüğünün okul araştırmalarında en sık kullanılan moderatör değişkenlerden biri olduğunu ancak kesin olmayan

bulgular nedeniyle, okul büyüklüğünün düzenleyici etkisine ilişkin daha fazla çalışma yapılmasını önermişlerdir. Okullar büyüdükçe, öğrenci ve personel sayısı gibi birçok bileşen farklılaşmaktadır. Bu değişimler sadece fiziksel özellikleri değil, aynı zamanda iletişim, yönetim, iş birliği gibi yönetsel unsurları da kapsamaktadır. Bu bulguya göre, okul etkililiği açısından okulların büyüklüğü, yöneticilerin liderlik tutum ve davranışları üzerinde düzenleyici bir etkiye sahiptir.

Araştırmanın ikinci problemi olan "Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulun SED düzeyinin düzenleyici etkisi nedir?" sorusuna cevap bulabilmek için yapılan analizlere göre liderliğin okul etkililiği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Daha sonra SED'in düzenleyici durumu incelendiğinde kurulan modeldeki etkileşim etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Yani SED okul yöneticisinin liderlik davranışları ile okul etkililiği ilişkisinde düzenleyici bir etki gücüne sahiptir. Alanyazın incelediğinde okulun ya da bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin algıların (Şahin, 2005) ve okul müdürlerinin liderlik fonksiyonlarının farklılaştığı ifade edilmiştir (Ereş ve Akyürek, 2016). Alanyazında okula ait SED sadece liderlik ile değil ebeveyn katılımı, öğretmen kapasitesi, okul iklimi (Tan, Hong, Gao ve Song, 2023), öğrencilere ait matematik, okuma ve yazma becerisi (Ma ve Klinger, 2000) gibi okul değişkenleriyle ve okul çıktılarıyla da ilişkilendirilmiştir. Rhodes ve Brundrett'e (2009) göre okula ait SED etkililik açısından önemli bir değişkendir ve okulların buldukları konumun sosyoekonomik düzeyi okulların etkililiği için büyük bir öneme sahiptir (Şahin, 2010).

Bu bulgu, sosyoekonomik durumu daha iyi olan okullarda görev yapan yöneticilerin okullarının gelişimine yönelik çalışmalara daha fazla zaman ayırabildikleri ve/veya okulun gelişimi için daha fazla çevresel desteğe sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ulusal düzeyde yapılan çalışmalar incelendiğinde ailenin sosyoekonomik düzeyi yani bireysel SED'e daha yoğun biçimde odaklanıldığı görülmektedir. Oysa Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi (PISA) sonuçları okula ait SED' in, bireysel SED ile eğitim çıktıları arasındaki ilişkiden "çok daha ağır bastığını" göstermektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2010, s. 14). Özetle bu bulgu okul üzerinde önemli bir role sahip olan okul yöneticisinin liderliği ile okul etkililiği ilişkisinde düzenleyici bir role sahip olan okula ait SED'in önemli bir değişken olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul büyüklüğü, okul liderliğinin okul etkililiği üzerindeki etkisini artırmaktadır. Bu durumda okulların büyüklüklerinin değişmesi yöneticilerin liderlik tutum ve davranışlarında bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Okulların büyüklükleri sadece sayıların değişiminden ibaret değildir, okulların büyüklüğü yönetim anlayışından, fiziksel olanaklara kadar pek çok özelliğin farklılaşmasını da beraberinde getirmektedir. Ayrıca büyük okulların çoğunlukla şehir merkezlerinde yer alması, daha tecrübeli yönetici ve daha tecrübeli öğretmen kadrosuna sahip bir okul

avantajını da beraberinde getirmektedir. Özetle okul etkililiği açısından, okul büyüklüğü liderlik davranışlarının şekillenmesinde önemli bir zemin oluşturmakta ve okullar büyüdükçe bu katkı düzeyi artmaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise bireysel SED kadar, okula ait SED düzeyi de okulun etkililiği ve okulun çıktıları açısından son derece önemlidir. Okula ait SED düzeyi arttıkça okul yöneticisi kaynak arayışları için daha az zamana ihtiyaç duyacak ve artan zamanı okulun öğretimsel işler, personel gelişimi, paydaşlar ile iş birlikleri, performans değerlendirme ve okul-veli ilişkilerinin geliştirilmesi gibi okulun etkililiğine katkı sağlayacak faktörlere ayırabilecektir. İlâveten okulun sahip olduğu fiziki ve beşerî sermayeyi yani okulun kaynaklarını daha rahat ve optimum biçimde dağıtabilecektir. Bu bağlamda okullar arasındaki eşitsizlikleri asgari düzeye indirmek oldukça önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığının okul bazlı ödenek uygulamasına geçmesi son derece kritik ve yerinde bir uygulama olarak yorumlanabilir. Okul yöneticisinin okulun acil ve zorunlu ihtiyaçları için bir bütçeye sahip olması bu araştırma sonuçları bağlamında değerlendirildiğinde okulun etkililiği açısından oldukça yerinde bir karar olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçları ışığında okullar arasındaki farklılıkları asgari düzeye indirecek politikalar üretilmesine ağırlık verilmesi önerilmektedir. İlâveten sosyal bilimlerde ilişkilerin daha soyut ve karmaşık olması, ilişkilerin doğasının net bir biçimde ortaya konulmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle alt guruplar ve düzenleyici değişkenlerin araştırmalara dâhil edilmesi önerilmektedir. Alanyazın incelendiğinde sınıflarda daha sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamının sürdürülebilmesi için kesin bir uzlaşma olmasa da optimum bir sınıf mevcuduna atıf bulunmaktadır. Fakat daha sağlıklı ve rasyonel bir okul yönetimi için optimum bir öğrenci ya da öğretmen sayısı var mıdır? sorusuna cevap aranması araştırma sonuçları ışığında araştırmacılara bir öneri olarak sunulmaktadır.

Kaynaklar

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akçe, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısının yöneticilerin okul liderliği açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akgül, Ö. S. (2014). *Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi becerilerinin örgütsel öğrenme düzeyi ve okul etkililiği ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.

- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, S. A. & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 2-18.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bafadal, I., Nurabadi, A., Sobri, A. Y. & Gunawan, I. (2019). The competence of beginner principals as instructional leaders in primary schools. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(4), 625-639.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Baştoklu, H. (2015). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baumgartner, H. & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, C. Y., Tsai, S., Chen, H. W. & Wu, H. T. (2016). The relationship between the principal's positive leadership and school effectiveness—take school organizational culture as the mediator. *European Journal of Psychological Research*, 3(2), 12-23.
- Cheng, Y. C. (2022). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. London: Routledge.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, G. D., & York. R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Çevrik, M. & Koçak, S. (2022). Karizmatik liderlik ile kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki rolü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(3), 1-15.
- Çobanoğlu, F. & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(26), 114-134.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dadkhah, V., Hui, H. & Jenatabadi, H. S. (2014). An application of moderation analysis: the situation of school size in the relationship among principal's leadership style, decision making style, and teacher job satisfaction. *International Journal of Research in Business and Technology*, 5(3), 724-729.

- Dağlı, A. & Ağalday, B. (2018). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 518-534.
- Day, C., Sun, J. & Grice, C. (2023). Research on successful school leadership. R. J. Tierney et al. (Ed.), *International encyclopedia of education* içinde (s. 67-72). Netherlands: Elsevier.
- Deeboomee, W. & Ariratana, W. (2014). Relationship between strategic leadership and school Effectiveness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 982-985.
- Dursun, Ş. & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-233.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. & Debra, S. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 7, 500-507.
- Ereş, F. & Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 427-449.
- Ergüç-Şahan, B. & Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Education Science*, 27(8), 86-103.
- Ermeydan, M. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Wallace Foundation*, 2(1), 30-41.
- Güler, G., Çıkrıkçı, R. N. & Akçay, P. (2020). Öğretmenlerin etkili okul algıları ve mesleki aidiyet düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1499-1511. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-585931>
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş. & Pietsch, M. (2022). School leadership and achievement gaps based on socioeconomic status: a search for socially just instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 419-438.
- Güngör, A. A. (2018). Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gür, H. & Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Hallinger, P. (2003). School leadership development: Global challenges and opportunities. P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* içinde (s. 1-12). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96(5), 498-518.
- Hiçyılmaz, Y. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hoy, W., Tarter, C. & Kottkamp, R. (1991). *Open schools/healthy schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hu, L.T. & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* içinde (s. 76-99). Sage.
- Işık, A. N. & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 4: User's reference guide*. Scientific Software International.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kazak, E. (2021). Farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan okulların etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-161. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-829153>
- Kılıç, F. (2017). *Bilim ve sanat merkezlerindeki öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri, kurum etkililiği ve kurum kültürüne yönelik algıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. b.). New York: Guilford.
- Köybaşı, F., Beycioğlu, K., Uğurlu, C. T. & Özer, N. (2018). Okul liderliği ölçeği (OLÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 21-42.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Leithwood, K., Anderson, S., Mascal, B. & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Ed.), *The principles of educational leadership and management* içinde (s. 13-30). London: Sage Publications.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: The National Center for Effective Schools Research and Development.

- Lezotte, L. W. (1993). Creating effective schools today and tomorrow. *Journal for Quality and Participation*, 16(1), 22-30.
- Ma, X. & Klinger, D. A. (2000). Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education*, 25(1), 41-55.
- Mahiroğlu, A. & Usta, E. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-15.
- Marzano, R. J., Waters, J. T. & McNulty, B. A. (2004). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2012). Teaching self-efficacy with personal projects. *Educational Leadership*, 69(8), 86-87.
- Matthews, P. & Sammons, P. (2004). *Improvement through inspection: an evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: Ofsted.
- Munro, B. H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2002). How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling*, 9(4), 599-620.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0904_8
- Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nartgün, Ş. S., Limon, İ. & Dilekçi, Ü. (2020). The relationship between sustainable leadership and perceived school effectiveness: The mediating role of work effort. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(1), 141-154.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw Hill.
- OECD. (2010). *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*. OECD Publishing
- Özdemir, S. (2020). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (9. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, M. & Arabacı, İ. B. (2016). Açık liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 79-96.
- Polatoğlu, A. (1984). Örgüt kuramları ve iletişim. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(4), 62-76.
- Reid, K., Hopkins, D. & Holly, P. (1987). *Towards the effective school*. Oxford: Blackwell.
- Reynolds, D. (1985). *Studying school effectiveness*. London: The Falmer Press.
- Rhodes, C. & Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61(4), 361-374.

- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995) Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. Report by the Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.
- Sammons, P. (2010). Equity and educational effectiveness. P. L. Peterson, E. Baker & B. McGaw, (Ed.), *International encyclopedia of education* içinde (s. 41-51). Netherlands: Elsevier.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections*. United Kingdom: CfBT
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective* (5. b.). Boston: Allyn and Bacon.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (1996). Etkili Okul Yönetimi Araştırma Raporu. Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Eskişehir.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. b.). New York: Pearson.
- Tamer, M. G. (2019). Okul yöneticilerinin desteğiyle oluşturulan sosyal sermayenin okul başarısına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(41), 283-312.
- Tan, C. Y., Hong, X., Gao, L. & Song, Q. (2023). Meta-analytical insights on school SES effects. *Educational Review*, 75(6), 1-29.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü. (2019). 2019 -2023 Tokat MEM Stratejik Planı. <https://tokat.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tuncel, H. (2013). *Etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüştürücü liderlik rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tural, H. (2019). *Okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Wu, H., Shen, J., Zhang, Y. & Zheng, Y. (2020). Examining the effect of principal leadership on student science achievement. *International Journal of Science Education*, 42(6), 1017-1039.

- Yenipınar, Ş. & Yıldırım, K. (2022). Okul iklimi ve okul etkililiği ilişkisindeki eğilim: PISA verilerinin ikincil analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 896-910.
- Yıldırım, İ. & Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeğinin (SE-INDEX) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yumuşak, H. & Korkmaz, M. (2021). Liderlik ve okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 5(2), 121-148.
- Zembat, R., Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Doğan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2269-2276.

Extended Summary

The school effectiveness movement emphasizes the importance of school leadership for improving student outcomes (Day, 2023), and research attributes a key importance to the principal in achieving school goals (Bafadal et al., 2019; Grissom, 2021; Tamer, 2019). At the same time, school leadership is seen as a basic feature of effective schools (Sammons, 2010). School inspections in the United Kingdom report poor leadership as a proven characteristic of an ineffective school (Matthews and Sammons, 2004). In parallel with the theoretical background, empirical studies in the literature emphasize that there is a significant relationship between the management approach exhibited by the school principal and school effectiveness. Identifying the variables that can affect the relationship between two variables or their direction and determining the level of influence are very important in terms of understanding the nature of the relationship between variables. In this context, this study aims to determine the moderating effect of various school contextual variables (school size [SS] and school socioeconomic status [SES]) on the relationship between school leadership and school effectiveness. Within the framework of this purpose, answers to the following problems were sought.

1. What is the moderating effect of school size on the relationship between leadership and school effectiveness?
2. What is the moderating effect of the SES level of the school on the relationship between leadership and school effectiveness?

This study is a descriptive research based on a quantitative approach in which the moderating effect of a school contextual variable on the relationship between school leadership and school effectiveness is examined. While the population of the research consisted of teachers working in Tokat, the sample consisted of 447 teachers determined by simple random sampling method among random

sampling methods. A two-level approach was preferred when determining the sample. First, the schools were randomly selected by random sampling method and then the teachers in the relevant schools were reached. During the pre-checking process of the data, some outliers were identified and removed from the data set. The final analyses were conducted on a total of 443 scales. For the purpose of the research, the personal-school information form, the school effectiveness scale revised for schools by Hoy et al. (1991) and the school leadership scale developed by Köybaşı et al. (2018) were used as data collection tools.

Before starting the analysis, each scale item was examined for inaccurate coding, null values, outliers and normality requirements. After the necessary assumptions were tested, four scale responses were ultimately removed from the research and ultimately the research was conducted with 443 responses. Subsequently, each measurement tool was subjected to Confirmatory Factor Analysis to prove the validity of the measurements. It was seen that the measurements obtained from the measurement tools met the necessary conditions for validity and reliability in the light of the criteria, and research analysis was started. Then, moderating effect analyzes of school size and school SES were conducted. According to the research findings, it was found that both school size and school SES had a moderating effect on the relationship between leadership and school effectiveness.

According to our research, school size has a moderating effect on the relationship between the school administrator's leadership behaviors and school effectiveness. When the literature was examined, it was stated that there was no statistically significant relationship between binary correlations such as school size and school effectiveness (Işık and Gümüş, 2017) and school size and leadership (Aksoy and Işık, 2008; Dağlı and Ağalday, 2018; Hiçyılmaz, 2013; Namlı, 2017). In the studies examining regulatory effects, it is emphasized that school size has a regulatory role on leadership behaviors (Dadkhah et al., 2014; Wu et al., 2020). The literature supports our research findings and our emphasis on the necessity of including regulatory variables in the process when considering school-related variables.

According to the research results, school size increases the effect of school leadership on school effectiveness. In this case, changing the size of schools causes a difference in the leadership attitudes and behaviors of administrators. The size of schools is not only a matter of changing numbers; but also brings about differences in many features, from management approach to physical facilities. In addition, the fact that large schools are mostly located in city centers brings the advantage of a school with more experienced administrators and more experienced teacher staff. In summary, in terms of school effectiveness, school size forms an important basis in shaping leadership behaviors, and as schools grow, this level of contribution increases.

As the SES level of the school increases, the school administrator will need less time to search for resources and will be able to allocate the increased time to factors that will contribute to the effectiveness of the school, such as instructional affairs, staff development, collaboration with stakeholders, performance evaluation and development of school-parent relations. In addition, it will be able to distribute the school's physical and human capital, like school's resources, more easily and optimally.

In the light of the research results, it is recommended to focus on producing policies that will minimize the differences between schools. In addition, the fact that relationships are more abstract and complex in social sciences makes it difficult to clearly reveal the nature of the relationships. For this reason, it is recommended to include subgroups and regulatory variables in research. When the literature is examined, although there is no definitive consensus on maintaining a healthier educational environment in classrooms, there is reference to an optimum class size. But is there an optimum number of students or teachers for a healthier and more rational school management? Searching for an answer to the question is offered as a suggestion to researchers in the light of the research results.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 26.10.2020 tarih ve 91610558-302.08.01-E102797 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Eğitim Hakkı İhlallerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması*

Student and Teacher Opinions on Violations of the Right to Education: A Case Study

Ümit Binbir, Gökhan Arastaman

Yazar Bilgileri

Ümit Binbir 

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Ersin Bacaksız Anadolu Lisesi,
binbir.umit@gmail.com

Gökhan Arastaman 

Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
gokhanarastaman@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile tasarlanan bu çalışma kapsamında 25 öğrenci ve 25 öğretmenden oluşan 50 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler MAXQDA 2020 programıyla tematik olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucuna göre Türkiye’de eğitim hakkı kapsamında eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme hakkına ilişkin hak ihlalleri yaşanmaktadır. Bu hak ihlallerinin nedenleri arasında sosyoekonomik düzeyin düşük olması, okula ulaşımında sorunlar yaşanması, okulda fiziki yetersizliklerin bulunması, cinsiyet gibi çeşitli nedenlerle ayrımcılığa uğrama, devlet okulu ve özel okullar arasında imkân farklılıklarının bulunması, nitelikli öğretmen, araç ve ortam eksikliği ve zorbalığa maruz kalma öne çıkmaktadır. Bu hak ihlallerinin önlenmesi için sosyoekonomik eşitsizliklerin azaltılması, eşitlikçi eğitim politikalarından sosyal adaleti temel alan eğitim politikalarına geçilmesi, öğretmen ve okul ortamının niteliğinin artırılması ve zorbalığı önlemeye yönelik adımların atılması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Eğitim hakkı
Eğitim hakkı kapsamı
Hak ihlali
Eğitim hakkı ihlali

Keywords

Right to education
Scope of the right to education
Rights violation
Violation of the right to education

Makale Geçmişi

Geliş: 04.12.2023
Kabul: 11.01.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to identify student and teacher opinions on the reasons behind violations of the right to education in the Turkish education system. Designed with a case study pattern using qualitative research methods, the study involved interviews with 50 participants, consisting of 25 students and 25 teachers. The data obtained from these interviews were thematically analyzed using the MAXQDA 2020 program. According to the study's findings, there are violations of the right to education in Türkiye, encompassing issues such as access to education, equal opportunities in education, quality education, and respect in the learning environment. Some of the identified causes of these violations are low socioeconomic status, transportation issues affecting school access, physical inadequacies within schools, discrimination based on various factors such as gender, disparities in opportunities between public and private schools, lack of qualified teachers, inadequate resources and facilities, and exposure to bullying. To prevent these rights violations, it is recommended to reduce socioeconomic inequalities, transition from egalitarian education policies to those based on social justice, enhance the quality of teachers and the school environment, and take proactive measures to prevent bullying.

*Bu araştırma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Binbir, Ü. & Arastaman, G. (2024). Eğitim hakkı ihlallerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *TEBD*, 22(1), 612-641. <https://doi.org/10.37217/tebd.1400302>

Giriş

Eğitim, uluslararası düzenlemelerde ve devlet anayasalarında temel bir insan hakkı olarak görülmektedir. Buna karşın dünyada bireyler, eğitim hakkı kapsamında fırsat eşitliği temelinde eğitime erişmede, nitelikli bir eğitim almada ve eğitim aldığı ortamlarda saygı görmede hak ihlallerine uğrayabilmektedir. Eğitime ilişkin hak ihlallerinin nedenleri politik, sosyoekonomik, coğrafi ve kültürel faktörler gibi çok çeşitli olabilmektedir (Deniz, 2020). Dünyada, eğitim hakkından söz edilmesi için öncelikle toplumsal eşitsizliklerin bulunmaması gerekmektedir. Ancak eşitsizliklere bağlı meydana gelen eğitim hakkı ihlali nedenleri çeşitli olabilmektedir. Bu nedenlere örnek olarak cinsiyet, etnik köken, evde konuşulan dil, anne-baba eğitim düzeyi ve mesleği, göç durumu ve teknolojiye erişim verilebilir (Ferreira ve Gignoux, 2014; Salehi-Isfahani, Hassine ve Assaad, 2014).

Bireylerin eğitim hakkından yararlanmaları için öncelikle eğitime erişimleri gerekmektedir. Buna karşın Türkiye’de bireylerin sosyoekonomik düzeyi, engellilik durumu, cinsiyeti, buldukları coğrafi bölge ve okulların fiziki yapısı başta olmak üzere çeşitli faktörler eğitime erişimi engelleyebilmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016; Yolcu ve Polat, 2015). Türkiye’de son yıllarda ortaöğretim düzeyinde genel net okullaşma oranı yaklaşık %90 olarak belirlenmiştir. Ancak, bu oran iller arasında önemli farklılıklar göstermektedir. Örneğin, Bolu’da net okullaşma oranı %100 iken, Ankara’da %96, Diyarbakır’da %82 ve Ağrı’da ise %72 düzeyindedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022).

Bireylerin eğitim hakkından yararlanmalarında eğitime erişim yeterli görülmemektedir. Eğitime erişimin önemi itibarıyla fırsat eşitliği temelinde olması gerekmektedir. Ancak Türkiye’de bireylerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, bulunduğu coğrafi bölgenin fiziksel ve sosyal yönden sınırlandırıcı nitelikte olması, cinsiyetinin kız olması, farklı anadil konuşması gibi çeşitli faktörler onların fırsat eşitliği hakkından yararlanmalarını engelleyebilmektedir (Çelikkol, 2017; Levent ve Dönmez-Övür, 2019; Tezcan, 2018). Son yıllarda eğitime erişimle ilgili önemli bir sorun ve hak ihlallerine yol açan konu Covid-19 salgını ve onun etkileridir. Türkiye’de salgın döneminde bazı öğrencilerin uzaktan eğitimi takip edebilmeleri amacıyla ihtiyaç duyulan teknolojik cihaz ve internet bağlantısının bulunmaması veya yetersiz kalması, bu öğrencilerin derslere katılımını engellemiştir. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sisteminin yetersiz kalması ve süreçte yaşanan çeşitli teknik sorunlar da eğitime erişim konusunda bazı kısıtlamalara neden olmuştur (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021).

Eğitimin fırsat eşitliği temelinde gerçekleşmesi yanında nitelikli olması da önemli görülmektedir. Buna karşın Türkiye’de eğitim ortamlarının güvenli olmaması, araç-gereç ve donanım eksikliğinin bulunması, öğretmen niteliğinin düşüklüğü ve sınav odaklı eğitim gibi birçok faktör

eğitimin niteliğini düşürerek bireylerin nitelikli eğitim almasına engel olmaktadır (Karakuş ve Karakuş, 2017; Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Bireylerin günlük yaşantılarında ve eğitim süreçlerinde saygı görme hakkı temel bir insan hakkıdır. Dolayısıyla eğitim hakkı kapsamında, öğrenme ortamında saygı görme hakkı da bulunmaktadır. Ancak ayrımcılık ve zorbalık gibi faktörler, öğrencilerin eğitim ortamında saygı görme hakkını engelleyebilmektedir. Türkiye'deki okullarda görülen sorunların bir kısmı zorbalığı içermektedir. Zorbalık, her okul kademesinde görülmekte olup fiziksel, duygusal, sözel, cinsel ve siber biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Turan ve Aksoy, 2011; Yurtal ve Cenkseven, 2016). Ayrıca Türkiye'de eğitim sürecinde bireyin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve cinsiyetin kız olması eğitimden erken ayrılmalara yol açtığından önemli ayrımcılık nedenleri arasında görülmektedir (ERG, 2018; Karacabey, 2016).

Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı kapsamında "eğitime erişim", "eğitimde fırsat eşitliği", "nitelikli eğitim" ve "öğrenme ortamında saygı görme" hakkı bakımından bazı hak ihlallerinin varlığı dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkıyla ilgili alanyazın incelenmiştir. Alanyazında doğrudan eğitim hakkıyla ilgili çalışmalar arasında Koçyiğit (2014) tarafından gerçekleştirilen uluslararası belgeler ve Türk Hukuku'nda eğitim hakkı, Genç (2016) tarafından gerçekleştirilen engellilerin eğitim hakkı, Adıgüzel (2016) tarafından gerçekleştirilen uluslararası hukukta ve Türkiye'de eğitim hakkı, Beltekin ve Çete (2019) tarafından gerçekleştirilen eğitim hakkını yeniden tanımlamak ve Atatanır (2023) tarafından gerçekleştirilen Türkiye'de çocukların eğitim hakkı örnek olarak verilebilir. Bu çalışmaların genel olarak eğitim hakkını eğitim perspektifinden ve hak ihlalinin çok hukuksal boyutta inceledikleri görülmüştür.

Alanyazında eğitime erişim, eğitimde fırsat eşitliği ve nitelikli eğitim hakkıyla ilgili çalışmalar arasında Karaman (2013) tarafından gerçekleştirilen mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişimine ilişkin öğretmen görüşleri, Yaşar (2014) tarafından gerçekleştirilen sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği, Mercik (2015) tarafından gerçekleştirilen eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi, Aksoy (2016) tarafından gerçekleştirilen nitelikli eğitim hakkı temelinde eğitim paydaşlarının temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri, Çelikkol (2017) tarafından gerçekleştirilen liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması, Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen Türkiye'de eğitimde fırsat eşitsizliği ve bireylerin eğitim kararları ve Şensoy (2022) tarafından gerçekleştirilen anayasa ve uluslararası sözleşmelerde eğitim hakkı örnek olarak verilebilir. Bu çalışmaların genel olarak eğitim hakkını farklı boyutlarıyla ele aldıkları ve eğitim hakkı ihlaline ilişkin bütüncül bir bakış açısı sunmadıkları görülmüştür.

Alanyazında öğrenme ortamında saygı görme hakkıyla ilgili çalışmalar arasında Uluruh (2008) tarafından gerçekleştirilen öğrencilerde stres yaratan öğrenci davranışları, Özgür, Yörükoğlu ve

Baysan-Arabacı (2011) tarafından gerçekleştirilen lise öğrencilerinin şiddet algıları, Kuru-Çetin ve Taşkın (2015) tarafından gerçekleştirilen okulda bedensel ceza uygulamasına karşı çocuğun korunması, Aktaş (2019) tarafından gerçekleştirilen sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemlerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, Akan ve Akın (2020) tarafından gerçekleştirilen lise öğrencilerinin demokrasi bilincinin incelenmesi ve Çalışkan (2023) tarafından gerçekleştirilen liselerde yaşanan disiplin sorunları verilebilir. Söz konusu çalışmalarda eğitim hakkıyla ilgili çeşitli konuların veya sorunların ele alındığı, bunlara eğitim hakkı perspektifinden çok sorun veya problem odaklı bir anlayışla yaklaşıldığı görülmüştür. Araştırmanın odaklandığı problemle ilgili çalışmalar incelendiğinde eğitim hakkı ihlalleriyle ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerini içeren bütünsel bir çalışmaya ulaşılmadığı, konunun bir model-çerçeve bağlamında ele alınmadığı görülmüştür. Dolayısıyla alanyazında bu konuda bir boşluğun olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerini öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda inceleyen bir çalışmanın yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Eğitim hakkı, uluslararası sözleşmeler ve devlet anayasalarından kaynaklanıp insan olmanın doğal bir sonucu olarak kabul edilir. Bu nedenle eğitim hakkı, kişiye bağlı olan, başkasına devredilemeyen ve vazgeçilemeyen sosyal haklardan biri olarak görülmektedir (Uluğ, 2000).

Eğitim hakkı hem uluslararası hem de ulusal düzenlemelerle koruma altına alınmış önemli bir insan hakkıdır. Eğitim hakkı, uluslararası düzenlemelerde İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde (İHEB, 1948) "Herkes eğitim hakkına sahiptir." (md. 26), Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nde (ESKHUS, 1976) "taraf devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler" (md. 13), Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS, 1989) "Taraflar Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde" gerçekleşmesi amacıyla bazı tedbirlere başvurular (md. 28). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1 Protokol'de (AİHS, 1952), "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.", Avrupa Sosyal Şartı'nda (ASŞ, 1961) "Taraflar mesleki eğitim hakkının etkin biçimde kullanılmasını sağlamak üzere" bazı önlemleri almak durumundadırlar. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'nde (CEDAW, 1981) "Taraflar Devletler ... kadın erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayırımı önleyen bütün uygun tedbirleri alacaklardır." UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu, 2001) Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi'nde ise "... tüm insanların kendi kültürel kimliklerine tamamen saygılı, kaliteli eğitim alma hakları vardır" (md. 5) şeklinde vurgulanmaktadır.

Ulusal düzenlemeler olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda (1982) eğitim ve öğretim hakkı başlığı altında, "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." Millî Eğitim Temel

Kanunu'nda (METK, 1973) ise Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerinden eğitim hakkı başlığı altında "İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar." (md. 7) ve ortaöğretimden yararlanmak hakkı başlığı altında "İlköğretimi tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış olan her öğrenci, ortaöğretime devam etmek ve ortaöğretim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir." (md. 27) şeklinde vurgulanmaktadır.

Eğitim hakkı, yasal düzenlemelerle bireylerin eğitim alma, öğrenme ve öğretme faaliyetleri yanı sıra kendini geliştirme gibi yetkiler ile bunlardan yararlanmasının bireylerin iradesine bırakılan menfaatleri de ifade etmektedir (Elma ve Aytaç, 2020). Ayrıca eğitim hakkı, yalnızca çocukluk dönemiyle sınırlı olmayıp herkesin eğitim almasını ve bu süreçte sahip olduğu hakları da kapsamaktadır (Güçlü, 2019).

Eğitim hakkının kapsamı ulusal ve uluslararası düzenlemelerde bazı farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin Türk eğitim sisteminde eğitim hakkının kapsamına devletin gözetimi ve denetimi, zorunlu eğitim ve parasız eğitim gibi başlıklar girmektedir (Çallı, 2009). Uluslararası düzenlemelerde ise eğitim hakkı kapsamına eğitime erişim, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme hakkı girmektedir (Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi [ESKHK], 1999; Ünal ve Sarpkaya, 2020). Bu çalışmada eğitim hakkının uluslararası düzeydeki kapsamı incelenmiş ve çalışma bu doğrultuda şekillendirilmiştir. Aynı zamanda eğitime erişim hakkının unsurlarından biri olan eğitimde fırsat eşitliği hakkı, önemi ve alanyazındaki yeri göz önünde bulundurularak ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır.

Eğitime erişim hakkı, eğitim kurumları ile bunların programlarının ayrımcılık yapılmaksızın bütün bireyler açısından ulaşılabilir olması (ESKHK, 1999), başka bir ifadeyle "Her çocuğun fırsat eşitliği zemininde ve herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim görme hakkı" olarak ifade edilebilir (UNICEF, 2007).

Eğitime erişim hakkı, çocukluktan başlayarak bireyin yaşamının tüm evrelerinde eğitimin bulunabilirliğini, eğitimin maddi yönden katlanılabilirliğini ve eğitimde fırsat eşitliğini içermektedir (Güçlü, 2019). Ayrıca eğitime erişim hakkı; fiziki olarak okula erişilebilirliği, dezavantajlı çocukların eğitimlerini sürdürmesinin yanında eğitim olanaklarında faydalanmasını ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarını okula gönderilebilmelerini de içermektedir (Yılmaz, 2016).

Fırsat eşitliği, "sunulan olanaklardan herkesin ayırım yapılmaksızın eşit biçimde yararlanması" (TDK, t.y.) olarak ifade edilebilir. Eğitimde fırsat eşitliği ise her bireyin yeteneklerini herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan ve engellerle karşılaşmadan en uygun şekilde geliştirebilmesi için eşit derecede yararlanma hakkını ifade eder (Uçkaç, 2003). Eğitimde fırsat eşitliği

İHEB’de (1948) “Her bireyin eğitim görme hakkı vardır.” şeklinde yer almıştır. Ayrıca ÇHS (1989, md. 28), ESKHUS (1976, md. 13) ve AİHS’de (1950) eğitim hakkından hareketle fırsat eşitliği hakkı da güvence altına alınmıştır.

Nitelikli eğitim hakkı; güvenli bir ortam sağlama, bedensel, zihinsel ve sosyal destek, etkili rehberlik, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, uygun öğrenme araçlarına erişim, nitelikli öğretmenlerin varlığı ve demokratik bir atmosfer gibi faktörleri içermektedir (Yılmaz, 2016). Bu bağlamda nitelikli eğitim hakkı; nitelikli öğretmenlere erişebilmeyi, uygun öğrenme araçları ile güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamına sahip olmayı ifade etmektedir (Association for Supervision and Curriculum Development [ASCD], 2015).

Toplumsal yaşamın her alanlarında olduğu gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yoğun olarak yürütüldüğü okul ortamında da bireylerin saygı görme hakkı, diğer bir ifade ile öğrenme ortamında saygı görme hakkı bulunmaktadır. Bu hak, çeşitli uluslararası düzenlemelerde kendisine yer bulmuştur. Örneğin İHEB’de (1948) “Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır.” (md. 26) şeklindedir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Öğrenciler, eğitim sürecinde çeşitli nedenlerle eğitim hakkı ihlallerine uğrayabilmektedir. Buna karşın alanyazında veya eğitim politikaları uygulama sürecinde eğitimle ilgili yaşanan olumsuzluklar genellikle sorun, problem, engel, eşitsizlik, ayrımcılık veya zorbalık şeklinde nitelendirilebilmektedir. Söz konusu bu nitelendirmelerin hem yetersiz hem de yüzeysel olduğu ileri sürülebilir. Eğitimde yaşanan bazı olumsuzlukların, boyutları dikkate alındığında birer eğitim hakkı ihlali olabileceği iddia edilebilir. Bu nedenle bu çalışma, ortaöğretim düzeyinde yaşanan bazı eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerini ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Böylece bu çalışmanın, eğitime ilişkin olumsuzlukların nedenini anlama, bunlara ilişkin çözüm üretme ve bu konuda farkındalık oluşturma bakımından Türk eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkı eğitim hakkı ihlalinden kaynaklı eşitsizlikleri ve bunların yol açabileceği adaletsizlikleri ortadan kaldırmada önemli görülmektedir. Eğitim sürecinin, eşitlikten hareketle adaletli olması eğitimin işlevlerini gerçekleştirmesi yanında toplumsal yapıyı da güçlendirecektir.

Eğitim, uluslararası ve ulusal düzenlemelerdeki yeri ile birey ve toplum açısından önemi dikkate alındığında bilimsel verilerle planlanması gereken bir süreç olarak görülmektedir. Tarihsel süreçte eğitimin, devletlerin veya eğitim kurumlarının olası keyfi uygulamalarından korunması için hem uluslararası hem de ulusal düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerde eğitimin bir hak olduğu vurgulanarak bu hakkın kapsamı belirlenmiştir. Bu çalışma ile Türk eğitim sisteminde ortaöğretim

düzeyinde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerini belirlemenin veya ortaya çıkarmanın devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklerini hangi ölçüde yerine getirdiğine ilişkin bir çıkarım yapmaya katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi "Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkını ihlal eden faktörler nelerdir?" şeklindedir. Araştırma problemi kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenci ve öğretmenlere göre eğitime erişim hakkını engelleyen faktörler nelerdir?
2. Öğrenci ve öğretmenlere göre eğitimde fırsat eşitliği hakkını engelleyen faktörler nelerdir?
3. Öğrenci ve öğretmenlere göre nitelikli eğitim hakkını engelleyen faktörler nelerdir?
4. Öğrenci ve öğretmenlere göre öğrenme ortamında saygı görme hakkını engelleyen faktörler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkı ihlallerinin nedenlerini öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan betimsel desende nitel bir araştırmadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma, disiplinler arası bütünlük ilkesini esas alarak araştırma problemine yorumlayıcı bir perspektifle odaklanan yöntem olarak açıklanabilir. Bu yöntemde, incelenen olgu ve olaylar kendi bağlam içerisinde değerlendirilir. İnsanların bu olgu ve olaylara atfettikleri anlamlar açısından derinlemesine yorumlanır (Creswell, 2013). Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşamda, güncel ve sınırlı bir durumu veya belirli bir zaman dilimindeki çoklu sınırlı durumları doküman inceleme, gözlem ve görüşme yapma gibi bilgi toplama kaynaklarıyla detaylı olarak ve derinlemesine inceleyen bir yaklaşımdır (Creswell, 2016). Bu kapsamda iç içe geçmiş tek durum deseni ise tek bir durum içinde birden fazla birim veya alt tabakanın bulunduğu durumlarda kullanılan desendir (Yin, 2018). Bu çalışmada (tek) durum olarak ortaöğretim düzeyindeki eğitim hakkı ihlalleri verilebilir. Eğitim hakkı ihlalleri açısından iç içe geçmiş birden fazla birim veya alt tabaka ise katılımcıların buldukları lise türleridir. Tablo 1 ve Tablo 2'de görüleceği üzere farklı türlerdeki liseler çalışma birimi olarak seçilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcılar, Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle) bulunan MEB'e bağlı devlet liselerindeki öğrenci ve öğretmenlerden seçilmiştir.

Bu araştırmada katılımcıları belirlemede amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örneklem yöntemi, araştırılan konuyla ilgili olarak derinlemesine araştırma yapılması için bilgi bakımından zengin durumların seçilmesidir (Patton, 2011). Ölçüt örneklem yöntemi bazı durumların bir amaç doğrultusunda seçilmesi işlemi olarak tanımlanabilir (Teddlie ve Tashakkori, 2020). Ölçüt örneklemde örnekleme alınacak katılımcıların seçiminde, belirlenen ölçütler üzerinden araştırmanın amacına en uygun cevabı vereceği ve böylece en fazla katkıyı sunacağı öngörülen kişiler dikkate alınmaktadır (Aziz, 2020). Kolay ulaşılabilir örneklem ise araştırmacıya yakın olan ve dolayısıyla erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesi işlemi olarak tanımlanabilir. Bu örneklem türünün seçilmesi araştırmaya hız yanında pratiklik de kazandırmaktadır (Patton, 2011).

Bu araştırma kapsamında öğrenciler için ölçüt, "dezavantajlı/kırılgan gruplar içinde olma" (Bu çalışma kapsamında engelli, kız ve sosyoekonomik düzeyi düşük olma şeklindedir.) ile "bulunduğu okulda en az bir yıldır eğitim görme"; öğretmenler için ölçüt ise "aktif olarak derse girme veya okul rehber öğretmeni olma" ve "bulunduğu okulda en az bir yıldır görev yapma" şeklinde belirlenmiştir.

Belirlenen ölçütlere uygun katılımcılardan birebir görüşmeler için ziyaret edilen okullarda dersleri uygun olan ve okul yönetimi tarafından izin verilen öğrenciler ile ziyaret saatleri içerisinde görüşmeye zaman ayırabilecek öğretmenlerden; uzaktan çevrim içi görüşmelerde ise katılımcılardan görüşmeye katılabilecek teknolojik cihazı ve internet bağlantısı bulunanlar kolay ulaşılabilir olmaları nedeniyle tercih edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında, ölçüt örneklem ve kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle seçilen öğrencilerin velilerinden onam formu, öğretmenlerden ise katılım kabul formu imzalatılarak alınmıştır. Seçilen katılımcılarla, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak detaylı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hem öğrenci ve hem de öğretmenlerden 25 olmak üzere toplamda 50 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1'de öğrencileri temsil etmek için "Ö", Tablo 2'de ise öğretmenleri temsil etmek için "T" harfi kullanılmıştır. Her iki tabloda katılımcılar 1 ile 25 arasında numaralandırılmış, kadın katılımcılar için "k", erkek katılımcılar için "e" ve engelli öğrenci katılımcılar için "H" harfi verilmiştir. Bu

kodlamaların yanı sıra, öğrenci katılımcı kodlarına eğitim gördükleri okul türleri ve öğretmen katılımcı kodlarına branşlarıyla birlikte görev yaptıkları okul türleri dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğrenci Kodu	Yaşı	Sınıfı	Okul Türü	Engel Durumu	Görüşme Şekli
Ö1eH	17	11	AİHL	Görme	Birebir
Ö2kH	15	10	AİHL	Görme	Birebir
Ö3eH	18	12	AİHL	Görme	Birebir
Ö4eH	17	11	AİHL	Zihinsel	Birebir
Ö5e	17	11	AİHL		Birebir
Ö6k	15	10	AL-1		Uzaktan
Ö7k	16	11	AL-1		Uzaktan
Ö8k	15	10	AL-2		Uzaktan
Ö9k	16	11	AL-2		Birebir
Ö10k	16	11	AL-2		Birebir
Ö11k	17	11	AL-3		Birebir
Ö12e	18	12	MEM		Birebir
Ö13e	18	12	MEM		Birebir
Ö14k	16	11	MTAL-1		Birebir
Ö15k	15	10	MTAL-1		Birebir
Ö16e	17	11	MTAL-1		Birebir
Ö17e	15	10	MTAL-1		Birebir
Ö18kH	17	11	MTAL-1	Görme	Birebir
Ö19k	15	10	MTAL-1		Birebir
Ö20eH	18	12	MTAL-2	Bedensel	Birebir
Ö21eH	18	12	MTAL-2	Bedensel	Birebir
Ö22e	17	10	PEAİHL		Birebir
Ö23e	16	10	PEAİHL		Birebir
Ö24k	18	12	PKAİHL		Uzaktan
Ö25k	18	12	PKAİHL		Uzaktan

Tablo 1’de görüleceği üzere, 25 öğrenci katılımcıdan 13’ü kız, 12’si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu katılımcıların yaşları 15 ile 18 yaşları arasında değişmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyeleri 10 ile 12 arasındadır. Öğrencilerin okul türleri ve bu okul türlerinde görüşülen öğrenci sayısı ise Anadolu İmam Hatip Lisesi (AİHL) beş, Anadolu Lisesi (AL) altı, Mesleki Eğitim Merkezi (MEM) iki, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) sekiz, Proje (Erkek) İmam Hatip Lisesi (PEAİHL) iki ve Proje (Kız) Anadolu İmam Hatip Lisesi (PKAİHL) iki şeklindedir. Bu bağlamda, öğrencilerle görüşmeler dokuz farklı okulda ve beş farklı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Bunların 20’si birebir, 5’i ise uzaktan çevrim içi olarak yapılmıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerden yedisi engellidir. Bu öğrencilerin dördünün görme, birinin hafif zihinsel, ikisinin ise bedensel engeli bulunmaktadır.

Tablo 2’de görüleceği üzere, 25 öğretmen katılımcılardan 19’u kadın, 6’sı ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı branşlarda görev yapmaktadır. Bu çalışma kapsamında toplamda 15 kültür, 7 rehberlik ve 3 meslek dersi branşı öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki hizmet süreleri 1 ile 14 yıl arasında değişirken meslekteki toplam hizmet süreleri ise 10 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul

türleri ve bunlarda görüşülen katılımcı sayısına bakıldığında Anadolu Lisesi (AL) dokuz, Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) iki, Fen Lisesi (FL) bir, Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi (KAİHL) dört, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi (MTAL) altı, Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi (PAİHL) bir ve Proje (Erkek) Anadolu İmam Hatip Lisesi (PEAİHL) iki şeklindedir. Katılımcılarla görüşmeler, 15 farklı okulda ve 7 farklı okul türünde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin 9'u birebir, 16'sı ise uzaktan çevrim içi olarak yapılmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Katılımcıların Demografik Özellikleri

<i>Öğretmen Kodu</i>	<i>Branşı</i>	<i>Okuldaki Hizmet Süresi</i>	<i>Toplam Hizmet Yılı</i>	<i>Okul Türü</i>	<i>Görüşme Şekli</i>
T1k	Felsefe	10	21	AL-1	Uzaktan
T2k	Tarih	9	22	AL-1	Uzaktan
T3k	İngilizce	9	28	AL-1	Uzaktan
T4e	Rehber	9	21	AL-2	Uzaktan
T5e	Beden eğitimi	7	10	AL-3	Birebir
T6k	Rehber	2	10	AL-3	Birebir
T7e	Rehber	4	18	AL-4	Birebir
T8k	Rehber	12	26	AL-4	Birebir
T9k	Rehber	6	26	AL-5	Uzaktan
T10k	Felsefe	3	23	BİLSEM	Uzaktan
T11k	Matematik	3	10	BİLSEM	Uzaktan
T12e	Almanca	2	11	FL	Uzaktan
T13k	Biyoloji	5	16	KAİHL	Uzaktan
T14k	Tarih	8	29	KAİHL	Uzaktan
T15k	Matematik	7	29	KAİHL	Uzaktan
T16k	Fizik	7	27	KAİHL	Uzaktan
T17e	Kimya	1	30	MTAL-1	Uzaktan
T18k	Rehber	8	12	MTAL-2	Uzaktan
T19k	Rehber	14	29	MTAL-3	Birebir
T20e	Meslek	9	18	MTAL-3	Birebir
T21k	Coğrafya	11	17	MTAL-4	Uzaktan
T22e	Meslek	12	22	MTAL-5	Birebir
T23e	Fizik	4	14	PAİHL	Uzaktan
T24k	Görsel sanatlar	1	22	PEAİHL	Birebir
T25e	Meslek	2	32	PEAİHL	Birebir

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu formların oluşturulması sürecinde önce araştırmanın amacı ve problem cümlesi dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. Sonra hazırlanan bu sorular alan uzmanlarına gönderilerek onlardan uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra ise uzmanlardan gelen görüş doğrultusunda görüşme formlarına son şekilleri verilmiştir. Görüşme formları kapsamında katılımcılara, “Öğrenci Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” uygulanmıştır. Öğrenci Görüşme Formu 1 ve 2. sorusu “Okulunuzda eğitime erişiminizi (okula ulaşma, derslere girme vb.) engelleyen faktörler var mıdır? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.”, 5 ve 6. sorusu “Okulunuzda nitelikli eğitim almanızı engelleyen (nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve demokratik

ortamın olmaması vb.) faktörler var mıdır? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” şeklindedir. Öğretmen Görüşme Formu 3 ve 4. sorusu “Okulunuzda sunulan fırsatlardan (eğitim görme, etkinliklere katılma vb.) öğrencilerin eşit şekilde yararlanmasını engelleyen faktörler var mıdır? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.”, 7 ve 8. sorusu “Okulunuzda öğrenciler öğrenme ortamında saygı görmeye ilgili (ayrımcılığa uğrama, zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama vb.) sorunlar yaşar mı? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.” şeklindedir.

Bu araştırmaya ilişkin görüşme formları Covid-19 pandemisinin öncesinde hazırlanmıştır. Ancak formların uygulanmaları yüz yüze eğitimin yeniden başladığı ve öğrencilerin devam zorunluluğunun bulunmadığı bir dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle katılımcılara uzaktan eğitim sürecinde yapılan çalışmaların da eğitime erişim hakkıyla ilgili olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma kapsamında öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan Etik Komisyon İzni ve Millî Eğitim Bakanlığında Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni alınmıştır. Araştırma izinleri alındıktan sonra, çalışmanın görüşme formlarıyla ilgili uygulamaları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 05.01.2022 ile 30.04.2022 tarihleri arasında yaklaşık olarak dört ay içinde toplanmıştır. Veri toplama, Covid-19 pandemisinin etkilerinin sürdüğü ve öğrencilerin okula devamlarının zorunlu tutulmadığı bir süreçte tamamlanmıştır. Bu nedenle öğrenci ve öğretmen katılımcılara görüşmelerin birebir veya uzaktan çevrim içi olmak üzere iki farklı şekilde yapılabileceği belirtilmiştir. Bu şekilde, pandemi koşullarına ve katılımcıların rahatlığına saygı gösterilmiş ve görüşmelerden daha fazla verim alınması hedeflenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, veriler görüşme formları aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Tematik analizde, veriler daha önce belirlenen temalar üzerinden sınıflandırılarak özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Bu süreçte, bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmakta, olgular arasında gerektiğinde karşılaştırmalara gidilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada, katılımcılarla görüşmeler birebir ve uzaktan çevrim içi olmak üzere iki şekilde yapılmıştır. Birebir görüşmeler ses kayıt cihazıyla, uzaktan çevrim içi görüşmeler ise kullanılan uygulamanın ses kayıt özellikleriyle kaydedilmiştir. Öğrenci görüşmeleri genellikle 30 dakika, öğretmen görüşmeleri ise genellikle 45 dakika sürmüştür. Elde edilen tüm kayıtlar bilgisayarda birleştirilerek çözümlenmiş ve Microsoft Word belgesi şeklinde yazılı bir forma dönüştürülmüştür. Bu şekilde 50 katılımcıdan 120 sayfalık bir veri setinin edinildiği görülmüştür.

Araştırma kapsamında yazılı hale dönüştürülen katılımcıların yapmış olduğu açıklamalar katılımcılara gönderilerek onlardan çözümlemeleri okumaları ve geri bildirimde bulunmaları talep edilmiştir. Katılımcılardan gelen geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılarak yazılı haldeki açıklamalar çözümlemeye hazırlanmıştır. Bu veriler, MAXQDA 2020 Nitel Araştırma Programı'na aktarılmış ve araştırma soruları temel alınarak verilere bir çerçeve belirlenmiştir. Bu çerçeve ile veriler gözden geçirilmiş, temalara atanarak kategori, kod ve bazen alt kodlar oluşturulmuştur. Böylece düzenlenen verilerden anlamlı ve önemli bulunan yerlerde doğrudan alıntılanmaya gidilmiştir.

Geçerlik (İnandırıcılık)

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliği geliştirmek ve genişletmek için araştırmacılara çeşitli stratejiler önerilmektedir. Bu stratejiler, çalışmaların doğruluğunu kanıtlamada araştırmacılara yardımcı olmaktadır (Creswell, 2013).

Geçerlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. İç geçerlik veya inandırıcılık bir araştırmanın gerçek değerini sorgulayarak yapılan çalışmanın geçerli bir değeri var mı? sorusunu açıklığa kazandırmak olarak ifade edilebilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmanın iç geçerliğini güçlendirmek ve elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcı dürüstlüğüne desteklemek, katılımcı teyidi, veri analiz programı kullanımı, önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırma, düzenli kısa aralıklı toplantılar ve meslektaş değerlendirmesi stratejileri kullanılmıştır.

Dış geçerlik, çalışma bulgularının genellenebilirliğini ifade etmektedir. Bu kapsamda dış geçerlik, çalışmanın sonuçlarının ne kadar genel bir anlam taşıdığını anlamamıza yardımcı olur. Bu genelleme, nicel araştırmalardaki gibi sayısal verilerle ilgili olmayıp, benzer özelliklere sahip birimler, mekânlar veya durumlar açısından yapılan analitik genellemeleri ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada edinilen bulguların farklı bağlamlara aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejilerine, genellenebilirliğini artırmak için ise benzerlik taşıyan örneklerin ve durumların ayrıntılı bir şekilde açıklanması stratejilerine başvurulmuştur.

Güvenirlilik (Tutarlılık)

Güvenirlilik veya tutarlılık, yapılan bir araştırmanın aynı veya benzer katılımcılarla aynı veya benzer zaman dilimlerinde tekrarlanması durumunda elde edilen sonuçların ne kadar tutarlı olduğunu ifade etmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Diğer bir ifade ile güvenirlilik, bir çalışmanın sonuçlarının tekrarlanabilirliği ve ne kadar güvenilir olduğuyula ilgilidir (Merriam, 2009). Bu araştırmada iç güvenirliliğini veya iç tutarlılığını sağlamak için veri toplama sürecinden itibaren açık ve sade açıklamalar kullanılmıştır. Bu basit açıklamalar, araştırma sürecinin sorunsuz bir şekilde ilerlemesine katkı sağlamıştır. Ayrıca toplanan ham veriler yedeklenerek saklanmış ve güvenli bir

şekilde korunmuştur. Dış güvenilirliğini veya tekrar edilebilirliğini sağlamak amacıyla, başka araştırmacılardan faydalanılmış ve verilerin derlenmesi, analizi ve bulguların yorumlanmasında farklı bakış açıları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışma, Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitim hakkı ihlallerinin nedenleri konusunda öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular araştırma soruları dikkate alınarak tema haline getirilmiştir. Bu temalara ait kategori ve kodlar aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim Hakkı İhlallerinin Nedenleri

Tema	Kategori	Kod	f	
1. Eğitime erişimi engelleyen faktörler	1. Öğrenci Görüşleri	İnternet yetersizliği	14	
		1. Ekonomik faktörler	Uzaktan eğitim aracı yetersizliği	7
		Servis aracı ücretini karşılayamama	4	
		Gereksinimlerini karşılayamama	4	
	2. Fiziksel faktörler	Toplu taşıma yetersizliği	7	
		Ayrımcılığa uğrama	4	
		Okulun fiziki yapısı	2	
		İnternet yetersizliği	24	
	2. Öğretmen Görüşleri	1. Ekonomik faktörler	Uzaktan eğitim aracı yetersizliği	24
		Servis aracı ücretini karşılayamama	9	
		Gereksinimlerini karşılayamama	4	
		Okulun uzak olması	11	
	2. Fiziksel faktörler	Toplu taşıma yetersizliği	10	
		Servis aracı yetersizliği	9	
Okul saatleri		4		
Öğretmenlere ilişkin faktörler (derste gürültü olması, etkinliklere katılmada eşitsizlik, destek eğitimi alamama)		10		
2. Fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörler	1. Öğrenci Görüşleri	1. Uygulamalarla ilgili faktörler	Kapsamlı gelişim yetersizliği	9
		Aktivite yetersizliği	9	
		Uygulama tutarsızlığı	7	
		Öğrenci mevcudu fazlalığı	6	
	2. Fiziki faktörler	Fiziki yetersizliklerin bulunması	3	
		Ekonomik yetersizlik bulunması	20	
	2. Öğretmen Görüşleri	1. Sosyoekonomik faktörler	Ayrımcılığa uğrama	15
		Bilinçli olmama	9	
		Devlet okulu ve özel okul eşitsizliği	8	
		Kızların eğitim hakkının sınırlandırılması	6	
2. Fiziki yetersizlikler	Aktivite yetersizliği	6		
	Spor salonu eksikliği	4		
	Derslik yetersizliği	4		
	Tutum ve değer yetersizliği	11		
3. Nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler	1. Öğrenci Görüşleri	1. Nitelikli öğretmen eksikliği	Mesleki beceri yetersizliği	7
		Mesleki bilgi yetersizliği	4	
		2. Nitelikli araç eksikliği	Araç-gereç eksikliği	25
	Spor salonu eksikliği	10		
	Sınıf yetersizliği	4		
	3. Nitelikli ortam eksikliği	Demokratik ortam eksikliği	25	
		Beslenmeyle ilgili faktörler (alım gücü düşüklüğü ve kantin gıdalarının niteliği)	25	
		Güvenlikle ilgili faktörler (güvenlik personelinin bulunmaması ve okulun güvenli olmaması)	21	
		Temizlik yetersizliği	14	

		Tutum ve değer yetersizliği	19
	1. Nitelikli öğretmen eksikliği	Mesleki beceri yetersizliği	13
		Mesleki bilgi yetersizliği	10
		Öğretmen eksikliği	9
	2. Öğretmen Görüşleri	Laboratuvar ve malzeme eksikliği	17
	2. Nitelikli araç eksikliği	Teknolojik donanım eksikliği	11
		Akıllı tahta eksikliği ve sorunları	8
		Spor salonu eksikliği	5
	3. Nitelikli ortam eksikliği	Demokratik ortam eksikliği	25
		Beslenme eksikliği	12
		Güvenlik eksikliği	9
		Temizlik yetersizliği	7
		Öğrenci mevcudu fazlalığı	6
		Fiziksel zorbalık yapılması	13
	1. Öğrenci Görüşleri	1. Zorbalığa maruz kalma	12
		Hakaret edilmesi	7
		Alay edilmesi	7
		Dışlanma	3
	2. Dikkate alınmama	Öğretmen ve yöneticilerce dikkate alınmama	14
		Öğrencilerce dikkate alınmama	7
	1. Öğrenci Görüşleri	Zorbalığa maruz kalma	25
	2. Öğretmen Görüşleri	Dikkate alınmama	18
		Öğretmen ve yöneticilerce ayrımcılığa uğrama	17
		Öğrencilerce ayrımcılığa uğrama	13
	2. Diğer faktörler	Yöneticilerde liyakat eksikliği	13

Tema 1.1: Öğrencilere Göre Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere göre “eğitime erişimi engelleyen faktörler” teması “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Ekonomik Faktörler

Bu kategori; “internet yetersizliği”, “uzaktan eğitim aracı yetersizliği”, “servis aracı ücretini karşılayamama” ve “gereksinimlerini karşılayamama” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan uzaktan eğitim aracı yetersizliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Uzaktan eğitimde derslere katılamadım. Çünkü yedi kardeşiz. Hepimiz okula gidiyoruz. Aynı anda derslerimiz başlıyordu. Yeterli telefonumuz yoktu. Bu yüzden bazen derslere katılamadım. Bir de internetimiz sınırlı olduğu için sorun yaşadık.” (Ö14k-MTAL).

Kategori 2: Fiziksel Faktörler

Bu kategori; “toplu taşıma yetersizliği”, “ayrımcılığa uğrama” ve “okulun fiziki yapısı” şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan ayrımcılığa uğramaya ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Kaç yıldır annem beni okula getiriyor. Parasını verdiğimiz halde okul servisi beni taşımak istemedi. Tekerlekli sandalyede olduğum için benimle uğraşmak istemedi. Anneme, ‘Senin çocuğun engelli. Başına bir iş gelir. Ben sorumluluk almam.’ dedi.” (Ö20eH-MTAL).

Tema 1.2: Öğretmenlere Göre Eğitime Erişimi Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere göre “eğitime erişimi engelleyen faktörler” teması da öğrencilerde olduğu gibi “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Ekonomik Faktörler

Bu kategori öğrencilerde olduğu gibi “internet yetersizliği”, “uzaktan eğitim aracı yetersizliği”, “servis aracı ücretini karşılayamama” ve “gereksinimlerini karşılayamama” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan internet yetersizliği ve uzaktan eğitim aracı yetersizliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Uzaktan eğitim sürecine katılımı ilgili bir anket çalışması yaptım. Anket çalışması sonuçlarına göre öğrencilerimizin %62’si uzaktan eğitimden memnun olmadıklarını belirttiler. Bunun bir nedeni öğrencilerin bir kısmının telefon ve internet eksikliğinden uzaktan eğitime katılamamasıdır.” (T4e-Rehber-AL).

Kategori 2: Fiziksel Faktörler

Bu kategori; “okulun uzak olması”, “toplu taşıma yetersizliği”, “servis aracı yetersizliği” ile “okul saatleri” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan toplu taşıma yetersizliği ve okul saatlerine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okula ulaşmada sorunlar var. İkili eğitim olduğu için öğrenciler sabah erkenden okula geliyor ve akşam vaktinde eve karanlıkta gittikleri için sorunlar yaşıyorlar. Otobüs bulamıyorlar. Bazıları yürümek zorunda kalıyor. Servis ücretleri çok yüksek geliyor.” (T3k-İngilizce-AL).

Tema 2.1: Öğrencilere Göre Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere göre “fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörler” teması “uygulamalarla ilgili faktörler” ve “fiziki faktörler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Uygulamalarla İlgili Faktörler

Bu kategori; “öğretmenlere ilişkin faktörler”, “kapsamlı gelişim yetersizliği”, “aktivite yetersizliği” ve “uygulama tutarsızlığı” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan öğretmenlere ilişkin faktörler ve kapsamlı gelişim yetersizliğine ilişkin açıklamalara ve doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlere İlişkin Faktörler: Bu kodun “derste gürültü olması”, “etkinliklere katılmada eşitsizlik” ve “destek eğitimi alamama” şeklinde üç alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlardan destek eğitimi alamamaya ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“BEP almakta bazen sıkıntı yaşıyorum. Öğretmeni ve zamanı ayarlamak her zaman mümkün olmuyor. Bazen de öğretmen eksik olduğu için BEP uygulaması yapılmıyor. Bir de bizim okulda çok BEP’li öğrenci olduğu için bazen bana sıra geç geliyor.” (Ö21eH-MTAL).

Kapsamlı Gelişim Yetersizliği: Bu kodun “sınav odaklı eğitim” ve “resim, müzik ve beden eğitimi derslerine önem verilmemesi” şeklinde iki alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlardan sınav odaklı eğitime ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Ben bu sınav sisteminin kötü olduğunu düşünüyorum. Kimse bizim yeteneğimizin ne olduğuna bakmıyor. Müzik yeteneğimiz olsa bile sayısalardan üniversiteye hazırlanıyoruz. Yeteneğimize göre üniversiteye hazırlanmayı düşünürsek ailemiz bunu istemiyor.” (Ö10k-AL).

Kategori 2: Fiziki Faktörler

Bu kategori; “öğrenci mevcudu fazlalığı” ve “fiziki yetersizliklerin bulunması” şeklinde iki koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan fiziki yetersizliklerin bulunmasına ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Engelimden dolayı tekerlekli sandalye ile atölyelere ulaşmam zor oluyor. Bu nedenle dönem başında bazı atölye derslerine katılamadım.” (Ö21eH-MTAL).

Tema 2.2: Öğretmenlere Göre Fırsatlardan Eşit Şekilde Yararlanmayı Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere göre “fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörler” teması “sosyoekonomik faktörler” ve “fiziki yetersizlikler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Sosyoekonomik Faktörler

Bu kategori; “ekonomik yetersizlik bulunması”, “ayrımcılığa uğrama”, “bilinçli olmama”, “devlet okulu ve özel okul eşitsizliği”, “kızların eğitim hakkının sınırlandırılması” ve “aktivite yetersizliği” şeklinde altı koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan kızların eğitim hakkının sınırlandırılmasına ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Bazı öğrencilerimizin uzun süreli devamsızlık yaptığını ve bir süre sonra devamsızlıktan kaldığını gözlemliyoruz. Nedenini araştırdığımızda bu öğrencilerin küçük yaşta evlendirildiği için aileleri tarafından bilinçli olarak okula gönderilmediğini anlıyoruz. Yani öğrencilerimiz küçük yaşta evlendirildiği için okula ulaşamıyor.” (T14k-Tarih-KİHL).

Kategori 2: Fiziki Yetersizlikler

Bu kategori; “spor salonu eksikliği” ve “derslik yetersizliği” şeklinde iki koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan derslik yetersizliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“BEP’li öğrencilerimiz var. Benim sınıfımda bulunanlardan biri Down sendromlu. Fakat ben bu öğrenciye ulaşamıyorum. Destek eğitimi odalarımız kapalı olduğu, olmadığı için bu öğrenciler destek eğitiminden faydalanamıyor.” (T2k-Tarih-AL).

Tema 3.1: Öğrencilere Göre Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere göre “nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler” teması “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” şeklinde üç kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Nitelikli Öğretmen Eksikliği

Bu kategori; “tutum ve değer yetersizliği”, “mesleki beceri yetersizliği” ve “mesleki bilgi yetersizliği” şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Bu kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenlerimizden bazıları bence nitelikli değil. Bazı meslek öğretmenleri bize konuları aktaramıyor. Bu öğretmenlerin derslerini anlamıyoruz. Bence bu meslek öğretmenlerinin bilgisi zayıf. Çünkü sorduğumuz sorulara bazen cevap veremiyorlar. Anlatış tarzı bize uygun değil. Bu öğretmenlerin dersinde sadece kitap okuyoruz.” (Ö22e-PEAİHL).

Kategori 2: Nitelikli Araç Eksikliği

Bu kategori; “araç-gereç eksikliği”, “spor salonu eksikliği” ve “sınıf yetersizliği” şeklinde üç koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan araç-gereç eksikliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okuldaki bilgisayarların değiştirilmesi gerekiyor. Uygulamalı derslerde çok zorlanıyoruz. Derslerde çalışma yapıyoruz. Ama bilgisayarlar çalışmayı kaldıramayınca başa dönüyoruz.” (Ö12e-MEM).

Kategori 3: Nitelikli Ortam Eksikliği

Bu kategori; “demokratik ortam eksikliği”, “beslenmeyle ilgili faktörler”, “güvenlikle ilgili faktörler” ve “temizlik yetersizliği” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlara ilişkin açıklamalara ve doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Demokratik Ortam Eksikliği: Bu kodun “derste gürültü olması”, “dikkate alınmama” ve “sınavlarla ilgili sorunlar” şeklinde üç alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlardan dikkate alınmamaya ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Sınıfta demokratik bir ortam yok. Bazı arkadaşlar ve öğretmenlerin davranışları bana demokratik gelmiyor. Sanki ben onlardan biri değilim. Arkadaşlarım normal, ben değilmişim gibi davranılıyor. Ben sadece kısmi görme engelliyim. Bunu onlara anlatamadım.” (Ö18kH-MTAL).

Beslenmeyle İlgili Faktörler: Bu kodun “alım gücü düşüklüğü” ve “kantin gıdalarının niteliği” şeklinde iki alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlardan alım gücü düşüklüğüne ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okulda beslenme ihtiyacımızı karşılayamıyoruz. Çünkü kantin çok pahalı geliyor. Bütçemize göre zorlanıyoruz. Fiyatlar okul dışına göre çok yüksek. Ben bunu doğru bulmuyorum. Biz öğrenciyiz. Fiyatların daha uygun olması gerekir.” (Ö9k-AL).

Güvenlikle İlgili Faktörler: Bu kodun “güvenlik personelinin bulunmaması” ve “okulun güvenli olmaması” şeklinde iki alt kodu bulunmaktadır. Bu alt kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okul girişinde güvenlik görevimiz yok. Böyle olunca bazen kavgalar yaşanıyor. Çakmak bıçak her şey okula getiriliyor. Geçenlerde okulu yakmaya çalıştılar. Son anda yangın söndürüldü.” (Ö17e-MTAL).

Tema 3.2: Öğretmenlere Göre Nitelikli Eğitim Almayı Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere göre “nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler” teması da öğrencilerde olduğu gibi “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” şeklinde üç kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Nitelikli Öğretmen Eksikliği

Bu kategori; “tutum ve değer yetersizliği”, “mesleki beceri yetersizliği”, “mesleki bilgi yetersizliği” ve “öğretmen eksikliği” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan tutum ve değer yetersizliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Maalesef okulumuzda nitelikli öğretmen eksikliği var. Öğrencilerle yaptığım görüşmelerde bu ortaya çıkıyor. Hatta zaman zaman soruşturmalara bile konu oluyor. Özellikle öğrenciyle iletişim sorunu yaşayan ve akademik bilgilerini güncellemesi gereken öğretmenlerimiz var diyebilirim.” (T6k-Rehber-AL).

Kategori 2: Nitelikli Araç Eksikliği

Bu kategori; “laboratuvar ve malzeme eksikliği”, “teknolojik donanım eksikliği”, “akıllı tahta eksikliği ve sorunları” ile “spor salonu eksikliği” şeklinde beş koda ayrılmaktadır. Bu kodlardan teknolojik donanım eksikliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Nitelikli araç bakımında sorunlarımız var. Okulumuzun imkânları çok yeterli değil. Örneğin bilgisayar eksikliğimiz var.” (T6k-Rehber-AL).

Kategori 3: Nitelikli Ortam Eksikliği

Bu kategori; “demokratik ortam eksikliği”, “beslenme eksikliği”, “güvenlik eksikliği”, “temizlik yetersizliği” ve “öğrenci mevcudu fazlalığı” şeklinde beş koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan demokratik ortam eksikliğine ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okulda demokratik bir ortam yok. Çünkü bazı öğretmenlerin yaklaşımı demokratik değil. Öğrencilere karşı çok tepkisel olabiliyorlar. Daha çok ceza verme taraflıdır.” (T7e-Rehber-AL).

Tema 4.1: Öğrencilere Göre Öğrenme Ortamında Saygı Görmeyi Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilere göre “öğrenme ortamında saygı görmeyi engelleyen faktörler” teması “zorbalığa maruz kalma” ve “dikkate alınmama” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Zorbalığa Maruz Kalma

Bu kategori; “fiziksel zorbalık yapılması”, “hakaret edilmesi”, “alay edilmesi” ve “dışlanma” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan fiziksel zorbalık yapılmasına ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okulda zorbalık oluyor. Bazen öğrenciler tartışıyor. Birbirlerine hakaret ediyorlar. Sonra bu kavgaya dönüşüyor. Bazen olaylar büyüyor. Böyle olaylar yaşanıyor.” (Ö11k-AL).

Kategori 2: Dikkate Alınmama

Bu kategori; “öğretmen ve yöneticilerce dikkate alınmama” ve “öğrencilerce dikkate alınmama” şeklinde iki koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan öğretmen ve yöneticilerce dikkate alınmamaya ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda verilmiştir.

“Okulda dikkate alınmadığımı düşünüyorum. Örneğin matematik öğretmenimiz ders anlatırken gürültü oluyor. Öğretmenimizden konuşanları uyarmasını istediğimizde umursamaz bir tavır sergiliyor. Sonra ‘İsteyen diler, istemeyen dinlemez.’ diyor. Dinlemeyen sussun demiyor. Bizi dikkate almıyor.” (Ö6k-AL).

Tema 4.2: Öğretmenlere Göre Öğrenme Ortamında Saygı Görmeyi Engelleyen Faktörler

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere göre “öğrenme ortamında saygı görmeyi engelleyen faktörler” teması “zorbalık ve ayrımcılıkla ilgili faktörler” ve “diğer faktörler” şeklinde iki kategoriden oluşmaktadır.

Kategori 1: Zorbalık ve Ayrımcılıkla İlgili Faktörler

Bu kategori; “zorbalığa maruz kalma”, “dikkate alınmama”, “öğretmen ve yöneticilerce ayrımcılığa uğrama” ve “öğrencilerce ayrımcılığa uğrama” şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu kodlardan öğretmen ve yöneticilerce ayrımcılığa uğramaya ilişkin doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Okulda kaynaştırma öğrencileri ayrımcılığa maruz kalıyor. Bu öğrenciler göre düzenlemeler yapılamıyor. Bunlara destek eğitimi verilemiyor.” (T9k-Rehber-AL). “...kaynaştırma öğrencileri için bu yıl bile şu ifadeleri durdum: ‘Bu öğrenciler için neden okul yok? Neden bize geliyorlar?’ diyen çok sayıda öğretmenimiz var. Bence en çok ayrımcılığı kaynaştırma öğrencileri yaşıyor.” (T19k-Rehber-MTAL).

Kategori 2: Diğer Faktörler

Bu kategoride birçok kod bulunmasına karşın bunlardan frekansı birden büyük olan “yöneticilerde liyakat eksikliği” kodudur. Bu koda ilişkin doğrudan alıntı örneği aşağıda yer verilmiştir.

“İdarecilerde nitelik ya da liyakat eksikliği var. Yeterli olduklarını düşünmüyorum. İdareciliğin ne olduğunu bildiklerini de düşünmüyorum. İdare etmekle yönetmek arasında kalıyorlar. Böyle olunca da huzursuz bir ortam oluşuyor.” (T12e-Almanca-FL).

Tartışma

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre okulda “eğitime erişimi engelleyen faktörler” olarak “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” gösterilmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Genç (2019) tarafından fırsat eşitliği kapsamında yapılan çalışmaya göre teknolojiye erişim ile ailelerin gelir düzeyi arasında güçlü ve koşut bir ilişki bulunmuştur. Karaman (2013) tarafından yapılan çalışmaya göre mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan veya çalıştırılan çocukların eğitime erişim hakkı engellendiği için bu çocukların sosyal becerilerinin yeterince gelişmediği belirlenmiştir. ERG’ye (2016) göre Türkiye’de öğretmenlerin yeterli donanımına sahip olmaması yanında okulların fiziki yapısındaki eksiklikler ve okullarda kilit personel yetersizliği başta engelliler olmak üzere öğrencilerin eğitime erişiminde sorunlara neden olmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitime erişimi engelleyen “ekonomik faktörler” ve “fiziksel faktörler” hak ihlali olarak değerlendirilebilir. Bu görüşe temel olarak AİHS Ek 1 Protokol’de (1952) “Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.” (md. 2) Anayasa’da (1982) “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.” (md. 42) ve METK’de (1973) “Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır.” (md. 4) hükümleri ile Birleşmiş Milletler Küresel Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA, 2019) kapsamında “Cinsiyet eşitliğini sağlamak ve tüm kadınlar ile kız çocuklarını güçlendirmek” (hd. 5) hedefi gösterilebilir.

Öğrenci görüşlerine göre okulda sunulan “fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen faktörler” olarak “uygulamalarla ilgili faktörler” ve “fiziki faktörler” gösterilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre ise fiziki faktörler yanında “sosyoekonomik faktörler” de okullarında öğrencilerin fırsatlardan eşit şekilde yararlanmasını engellemektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre eğitim sisteminde fırsat eşitliğini sağlama yönünde birtakım çalışmalar yapılmasına karşın merkezi sınavlardan kaynaklı fırsat eşitsizliği hala önemini korumaktadır. Göksoy (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler; okulların fiziki yapı ve araç-gereç bakımından belirli standartlara sahip olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Çelikkol (2017) tarafından liselere erişim kapsamında yapılan çalışmaya göre ise toplumdaki ekonomik ve sosyal fırsatlara erişime ilişkin eşitsizlikler eğitim sürecindeki eşitsizlikleri önemli ölçüde beslemektedir.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde eğitimde fırsatlardan eşit şekilde yararlanmayı engelleyen “uygulamalarla ilgili faktörler”, “fiziki faktörler” ve “sosyoekonomik faktörler” hak ihlali olarak değerlendirilebilir. Bu görüşe temel olarak ÇHS’de (1989) “Taraflar Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle... önlemler alırlar.” (md. 28), Anayasa’da (1982)

“Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.” (md. 42) ve METK’de (1973) “Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır.” (md. 8) hükümleri ile SKA’da (2019) “Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenim fırsatlarını teşvik etmek” (hd. 4) hedefi gösterilebilir.

Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre okullarında “nitelikli eğitim almayı engelleyen faktörler” olarak “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” gösterilmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Taş, Selvitopu, Bora ve Demirkaya (2013) tarafından yapılan bir çalışmaya göre öğrenciler okul terk nedenleri olarak öğretmenlerin herkese eşit davranmamasını ve kendileriyle yeterli iletişim kurmamasını göstermişlerdir. Göksoy (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre ise okullarda spor salonu eksikliği, okul bahçesi yetersizliği, teknolojik malzeme ve sınıf içi materyal eksikliği öne çıkmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde nitelikli eğitim almayı engelleyen “nitelikli öğretmen eksikliği”, “nitelikli araç eksikliği” ve “nitelikli ortam eksikliği” hak ihlali olarak değerlendirilebilir. Bu görüşe temel olarak ÇHS’de (1989) “Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle... önlemler alırlar.” (md. 28) ve UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi’nde (2001) “... tüm insanların kendi kültürel kimliklerine tamamen saygılı, kaliteli eğitim alma hakları vardır” (md. 5) hükümleri gösterilebilir.

Öğrenci görüşlerine göre okullarında “öğrenme ortamında saygı görmeyi engelleyen faktörler” olarak “zorbalığa maruz kalma” ve “dikkate alınmama” gösterilmektedir. Öğretmen görüşlerine göre ise bu faktörlerin yanında “ayrımcılığa uğrama” ve “yöneticilerde liyakat eksikliği” de öğrenme ortamında saygı görmeyi engelleyen faktörler arasındadır. Alanyazında bu bulguları destekleyen bazı çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Yurtal ve Cenkseven (2016) tarafından yapılan çalışmaya göre okullarda itmek, lakap takmak, hakaret etmek, dedikodu yapmak ve eşyaya zarar vermek gibi çeşitli zorbaca davranışlar yaşanmaktadır. Uluruh (2008) tarafından yapılan çalışmaya göre bazı yönetici davranışları öğrenciler üzerinde yüksek düzeyli strese neden olmaktadır. Keman (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre ise yöneticilerde liyakat eksikliği birçok sorunun yanında öğrencilerin okula uyumunu engellemekte ve disiplin sorunlarında artışa neden olmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında Türk eğitim sisteminde ortaöğretim düzeyinde öğrenme ortamında saygı görmeye ilişkin “zorbalığa maruz kalma”, “dikkate alınmama”, “ayrımcılığa uğrama” ve “yöneticilerde liyakat eksikliği” hak ihlali kapsamında değerlendirilebilir. Bu

görüŖe temel olarak İHEB'e (1948) göre "Eğitim insan kiŖiliđini tam geliŖtirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır." (md. 26) ve ESKHUS'a (1976) göre "Taraf Devletler, ... eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir Ŗekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayıŖ, hoŖgörü ve dostluğu geliŖtireceđi... hususlarında mutabıktırlar." (md. 13) hükümleri gösterilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak öğrenci ve öğretmenlere göre Türk eğitim sisteminde eğitime eriŖim, eğitimde fırsat eŖitliđi, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamında saygı görme hakkına iliŖkin bazı hak ihlalleri bulunmaktadır. Bunlardan eğitime eriŖim hakkına iliŖkin hak ihlallerinin nedenleri öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması ve okula ulaŖmada çeŖitli sorunlar yaŖamalarıdır. Eğitimde fırsat eŖitliđi hakkına iliŖkin hak ihlallerinin nedenleri okuldaki fiziki yetersizlikler ve aktivite yetersizliklerin bulunması, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması, cinsiyet gibi çeŖitli nedenlerle ayrımcılığa uğrama ile devlet okulu ve özel okul arasındaki imkân eŖitsizliđidir. Nitelikli eğitim hakkına iliŖkin hak ihlallerinin nedenleri nitelikli öğretmen, nitelikli araç ve nitelikli ortam eksikliğidir. Öğrenme ortamında saygı görme hakkına iliŖkin hak ihlallerinin nedenleri ise zorbalığa maruz kalma, dikkate alınmama, ayrımcılığa uğrama ve yöneticilerde liyakat eksikliğidir.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında uluslararası düzenlemelere göre Türk eğitim sisteminde eğitim hakkı kapsamında birçoğ hak ihlalinin bulunduğu görülmektedir. Bu hak ihlallerinin ortadan kaldırılmasında uluslararası düzenlemelere taraf olması itibariyle öncelikle devlete görev düşmektedir. Diğer bir ifadeyle devlet, eğitim hakkının güvencesi sağlamakla yükümlü olarak görevlerini yerine getirmelidir. Bu noktada devletin eğitim hakkı ihlallerini engellemesine ve ortadan kaldırmasına yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlar; sosyoekonomik eŖitsizlikleri azaltmaya yönelik somut önlemler almak, eŖitlikçi eğitim politikalarından hareketle sosyal adaleti temel alan eğitim politikaları geliŖtirmek, öğretmen niteliğini ve öğrenme ortamlarının niteliğini arttırmaya yönelik adımlar atmak, zorbalık ve ayrımcılığın bir sorun olmaktan öte bir hak ihlali olduğuna yönelik farkındalık çalıŖmaları yapmak ve liyakate dayalı bir eğitim yönetimi anlayıŖı oluŖturmak olarak sıralanabilir. Ayrıca devletin eğitime ve eğitim hakkına iliŖkin yapacağı bütün çalıŖmalarda bilimsel veriler ıŖıđında ve ilgili eğitim paydaŖlarıyla hareket etmesi gereklilikten ziyade bir zorunluluk olarak görülmektedir. Söz konusu önerilerin hayata geçirilmesinde uzun bir sürece ve yoğun bir kaynağa ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Buna karŖın eğitimin birey ve toplum açasından önemi dikkate alındığında, eğitim hakkı ihlallerinin görmezden gelinmesinin daha fazla zaman kaybına yol açarak maddi kaynak ve insan kaynağı israfına neden olacağı ileri sürülebilir.

Bu çalıŖmadan hareketle eğitim hakkı kapsamında yapılacak farklı araŖtırmalara iliŖkin bazı önerilerde bulunulabilir. Farklı araŖtırmalar ilköğretim ve özel eğitim kurumları düzeyinde

yapılabilir. Ayrıca yapılacak nicel bir çalışmayla daha fazla sayıda öğrenci ve öğretmene ulaşıp okullar arasındaki farklılıkların belirlenmesi ve bir genellemeye gidilmesi mümkün hale gelebilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, S. (2016). *Uluslararası hukukta ve Türkiye’de eğitim hakkı*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- AIHS. (1950, 4 Kasım). <https://www.yargitay.gov.tr/documents/AIHM.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- AIHS. (1952, 20 Mart). Ek 1 Protokolü https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/10122019104649_ek1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Akan, Y. & Akın, A. (2020). Lise öğrencilerinin demokrasi bilincinin bazı faktörlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 710-723. <https://dx.doi.org/10.17755/esosder.595261>
- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ASCD. (2015). *The 2030 Sustainable Development Goals and the Pursuit of Quality Education for All*. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/policy/ASCD-EI-Quality-Education-Statement.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- ASŞ. (1961, 18 Ekim). <https://www.anayasa.gov.tr/media/3680/avrupasosyalsarti.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Atatanır, H. (2023). Türkiye’de çocukların eğitim hakkı. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 50-63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3010976> sayfasından erişilmiştir.
- Aziz, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Beltekin, N. & Çete, U. (2019). Eğitim hakkını yeniden tanımlamak. *Haftıza*, 1(1), 27-39. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/913975> sayfasından erişilmiştir.
- CEDAW. (1981, 3 Eylül). <http://www.kaced.org/images/files/CEDAW%20metni.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Çallı, Y. (2009). *Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkan, M. (2023). Liselerde yaşanan disiplin sorunları. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(116), 8838-8850. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72513>
- Çelikkol, Ö. (2017). *Liselere erişim bağlamında eğitimsel eşitsizlik alanlarının araştırılması (Isparta ili örneği)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- ÇHS. (1989, 20 Kasım). https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, Ü. (2020). Eğitim hakkı. T. Karaçoğlu (Ed.), *Dünya hak ihlalleri raporu 2019* içinde (s. 30-36). İstanbul: Uluslararası Hak İhlalleri İzleme Merkezi Yayınları.
- Elma, C. & Aytaç, T. (2020). Uluslararası sözleşmelerde eğitim ve eğitim hakkı. T. Aytaç (Ed.), *Eğitim hukuku* içinde (s. 25-36). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- ERG. (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler*. İstanbul: ERG.
- ERG. (2018). *Eğitim İzleme Raporu 2017-18*. İstanbul: ERG
- ESKHK. (1999). *Eğitim hakkı*. https://insanhaklariizleme.org/vt/yayin_view.php?editid1=135 sayfasından erişilmiştir.
- ESKHUS. (1976, 3 Ocak). <https://unmik.unmissions.org/sites/default/files/regulations/06turkish/TIntCovEcSocCulRights.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ferreira, F. H. & Gignoux, J. (2014). The measurement of educational inequality: Achievement and opportunity. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 210-246. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-5873>
- Genç, K. G. (2016). *Bir sosyal hak olarak engellilerin eğitim hakkı Sakarya örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Genç, Z. (2019). *Fırsat eşitliği bağlamında eğitimde teknoloji: FATİH projesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/31367/342886> sayfasından erişilmiştir.
- Güçlü, M. (2019). Eğitim hakkı. M. Güçlü (Ed.). *Eğitim hukuku* içinde (s. 109-131). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İHEB. (1948, 10 Aralık). <https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannames/> sayfasından erişilmiştir.

- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karakuş, İ. & Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37. <https://dergipark.org.tr/pub/turkjes/issue/34171/377827> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogji Dergisi*, 1(1), 55-73. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Keman F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koçyiğit, S. (2014). *Uluslararası belgeler ve Türk hukukunda eğitim hakkı*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuru-Çetin, S. & Taşkın, P. (2015). *Okulda bedensel ceza uygulanmasına karşı çocuğun korunması*. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 91-107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/149861> sayfasından erişilmiştir.
- Levent, F. A. & Dönmez-Övür, M. (2019). *Eğitim hukuku*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE Publications.
- MEB. (2022). *Millî eğitim istatistikleri 2021-2022*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PİSA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bas.
- METK. (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. & Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60. https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_2_2_53_60.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Patton, M. Q. (2011). *Qualitative research and evaluation methods*. California: SAGE Publications.
- Salehi-Isfahani, D., Hassine, N. B. & Assaad, R. (2014). Equality of opportunity in educational achievement in the Middle East and North Africa. *The Journal of Economic Inequality*, 12(4), 489-515. <https://doi.org/10.1007/s10888-013-9263-6>
- SKA. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma göstergeleri*. <http://www.surdurulebilirilkalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/SKA-ve-Gostergeleri-Kapak-Birlestirilmis.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye’de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şensoy, P. Ç. (2022). Anayasa ve uluslararası sözleşmelerde eğitim hakkı: insan hakları ve fırsat eşitliği bağlamında bir inceleme. *Alanyazın*[Özel Sayı], 23-47. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2704144> sayfasından erişilmiştir.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. & Demirkaya, Y. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin okul terk nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1551-1566. <https://doi.10.12738/estp.2013.3.1398>
- TDK. (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. Y. Dede & S. B. Demir (Ed., 2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, S. G. & Aksoy, B. (2011). Ergenlerin siber akran zorbalığına bakış açısının incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı 2* içinde (s. 475-486). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982, 9 Kasım). *Resmî Gazete* (Sayı: 2709). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Uçkaç, A. (2003). *Eğitimde fırsat eşitliği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uluğ, F. (2000). Eğitim hakkının kullanım sorunu. O. Çiftçi (Ed.), *Türkiye’de insan hakları* içinde. Ankara: TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi Yayını.
- Uluruh, A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinde stres yaratan yönetici davranışları ve öğrencilerin başa çıkma davranışları*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2001, 2 Kasım). *Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi* <https://www.unesco.org.tr/pages/180/17> sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF. (2007). *A human rights-based approach to education for all*. New York: United Nations.
- Ünal, A. & Sarpkaya, R. (2020). *Eğitim hukuku herkese nitelikli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yaşar, M. M. (2014). *Sosyoekonomik açıdan eğitimde fırsat eşitliği: Giresun örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. (2016). *Temel eğitim hakkının kullanılmasının uluslararası antlaşmalarda yer alan standartlar açısından değerlendirilmesi (Antalya ili örneği)*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research: design and method*. California: SAGE Publications.
- Yolcu, H. & Polat, S. (2015). Eğitime erişimde farklı değişkenlerin belirleyiciliği üzerine kuramsal bir çalışma. K. Karakütük (Ed.), *Eğitim ekonomisi ve planlaması alanına adanmış bir ömür (Prof. Dr. Mahmut Âdem'e 80. yaş armağanı)* içinde (s. 349-382). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yurtal, F. & Cenkseven, F. (2016). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13. <https://www.acarindex.com/pdfs/81286> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The right to education encompasses the rights of access to education, receiving qualified education, and being respected in a learning environment. The right of access to education signifies individuals' ability to access education without any barriers. The right to qualified education includes gaining access to qualified teachers, environments, and resources. The right to be respected in the learning environment implies the right to participate in the educational process and be respected during this process, irrespective of factors such as language, religion, or race (CESCR, 1999; Ünal and Sarpkaya, 2020).

In this study, the right to equal opportunities in education, one of the subtopics of the right of access to education, is examined as a separate heading, considering its importance and place in the literature. In this context, equal opportunities in education mean the right for individuals to benefit equally from opportunities presented without facing discrimination or obstacles in developing their abilities in the most suitable way (Uçkaç, 2003).

The right to education covers individuals' interests related to acquiring education, learning, teaching, and personal development (Elma and Aytaç, 2020). Additionally, the right to education is not limited to childhood, on the contrary, it includes the right for everyone to receive education and the rights they possess during this process (Güçlü, 2019).

Education is recognized as a fundamental human right in international regulations and state constitutions. However, individuals worldwide may face violations of their rights to access education, equal opportunities, qualified education, and respect in the educational process. The causes of these

violations can stem from various factors such as political, socio-economic, geographical, and cultural issues (Deniz, 2020).

For individuals to benefit from the right to education, they must first ensure access to education. However, various factors in Türkiye such as socio-economic status, disability, gender, geographical region, and school structures can hinder individuals' access to education (ERG, 2016; Yolcu and Polat, 2015).

Access to education is not considered sufficient for individuals to exercise their right to education. In Türkiye, factors like low socio-economic status, geographical restrictions, gender, and language differences make it challenging to ensure equal opportunities (Çelikkol, 2017; Levent and Dönmez Övür, 2019; Tezcan, 2018).

In addition to providing equal opportunities, the quality of education is crucial. However, factors such as unsafe learning environments, lack of equipment, low teacher quality, and exam-oriented education in Türkiye can prevent individuals from receiving quality education (Karakuş and Karakuş, 2017; Ünal and Sarpkaya, 2020).

Being respected in daily life and educational processes is also a fundamental human right for individuals. However, factors like discrimination and bullying can hinder students from being respected in the educational environment. Some of the issues seen in schools in Türkiye are related to bullying, which manifests in various forms, including physical and emotional, at every school level (Turan and Aksoy, 2011; Yurtal and Cenkseven, 2016).

The aim of this research is to identify student and teacher opinions regarding the reasons for violations of the right to education in secondary education within the Turkish education system. This study is considered important in revealing the reasons behind some violations of the right to education in secondary education. Additionally, it is believed that this study will contribute to making inferences about the extent to which the state fulfills its obligations regarding the right to education within the Turkish education system.

Research Problem: "What are the factors that violate the right to education at the secondary education level in the Turkish education system?"

Within the scope of the research problem, the following questions have been addressed:

1. What are the factors that impede access to education according to students and teachers?
2. What are the factors that impede equal opportunities in education according to students and teachers?
3. What are the factors that impede the right to quality education according to students and teachers?

4. What factors impede the right to be respected in the learning environment according to students and teachers?

This study used an embedded single-case design, one of the qualitative research methods. In this study, the single case is violations of the right to education in secondary education. If there are multiple units or sub-layers intertwined in terms of violations of the right to education, the different types of high schools where participants are located can be considered.

Participants in this study were selected from state high schools affiliated with the Ministry of National Education in central districts of Ankara. Detailed interviews were conducted using semi-structured interview forms prepared by the researcher. In this context, a total of 50 participants including 25 students and 25 teachers were interviewed.

The applications related to the interview forms of this study were conducted in the 2021-2022 academic year. The data collection was completed during a period when the effects of the Covid-19 pandemic continued, and students were not compulsory to attend school. Therefore, interviews with participants were conducted in both face-to-face and virtual formats. The data obtained from the interviews in this study were analyzed thematically using the MAXQDA 2020 program.

Various strategies were used to enhance the validity and reliability of this study. For validity, strategies such as supporting participant honesty, participant confirmation, using data analysis software, comparing with previous research findings, detailed description, and purposeful sampling were employed. For reliability, strategies such as providing clear explanations, backing up raw data, and benefiting from other researchers were used.

According to the results of this research, there are violations of the right to access education, equal opportunities in education, qualified education, and being respected in the learning environment in the Turkish education system. The reasons for violations of the right to access education include students having a low socio-economic level and facing various problems in reaching school. Reasons for violations of the right to equal opportunities in education include physical inadequacies in schools, activity inadequacies, discrimination due to various reasons such as students' low socio-economic status, gender, lack of awareness, and inequality between state and private schools. Reasons for violations of the right to qualified education include the lack of qualified teachers, equipment, and a suitable environment. Reasons for violations of the right to be respected in the learning environment include exposure to bullying, neglect, discrimination, and a lack of meritocracy in school administrators.

In eliminating violations related to the right to education, the state has primary responsibilities. Recommendations include taking concrete measures to reduce socio-economic inequalities, developing education policies based on social justice by moving from egalitarian

education policies, taking steps to increase teacher quality and the quality of learning environments, conducting awareness campaigns emphasizing that bullying and discrimination are not just problems but also violations of rights, and establishing an education management approach based on meritocracy. Different studies can be conducted both qualitatively and quantitatively based on this study at the primary education and special education institution levels.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde birinci araştırmacı %60, ikinci araştırmacı ise %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 08.11.2021 tarih ve E-51944218-300-00001854476 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Ana Akımlaştırılmasının Önemine Dair Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi*

The Evaluation of the Expert Views Regarding the Importance of Gender Equality Mainstreaming in Education

İlksen Üstündağ Yıldırım, Beyhan Zabun

Yazar Bilgileri

İlksen Üstündağ Yıldırım 
Dr.,
ilksenustundag@gmail.com

Beyhan Zabun 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi, Felsefe
Grubu Eğitimi,
bzabun@gazi.edu.tr

ÖZ

Toplumsal cinsiyetin eğitime yönelik çalışmalar zengin bir alanyazın oluşturmaktadır. Bu çalışmaların eğitim öğretimin farklı düzeylerine ve toplumsal cinsiyetle ilişkili birçok farklı probleme yöneldiği görülmektedir. Ancak bu zengin alanyazın etkili bir toplumsal cinsiyet eğitiminin düzey ve içeriğine yönelik bütüncül bir bakış açısı taşıması bakımından eksiktir. Bu çalışmanın amacı toplumsal cinsiyet eğitiminin hangi düzeyde, nasıl bir içerikle gerçekleştirileceği sorusundan yola çıkarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasının önemini belirlemektir. Yönelimsel bir nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışma kapsamında veriler yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasındaki ölçüt, katılımcıların toplumsal cinsiyetin eğitimi konusunda uzmanlaşmış olmalarıdır. Bu bağlamda akademisyen, sosyolog, aktivist, toplumsal cinsiyetle ilgili proje koordinatörü gibi farklı meslek gruplarından 13 uzmanla görüşülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler bilgi edinme ve kavramlar arası ilişki kurma olanağı sağladığı için içerik analiziyle ele alınmıştır. Sonuç olarak toplumsal cinsiyet eğitimi için erken çocukluktan yetişkinliğe her düzeyde konuyla ilişkili bir derse ihtiyaç olduğu kadar aynı zamanda içeriğe dair birçok unsura eşitlikçi perspektifin entegre edilmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Bu sonuç eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasının önemine doğrudan işaret etmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Toplumsal cinsiyet
Toplumsal cinsiyet eğitimi
Toplumsal cinsiyet eşitliğinin
ana akımlaştırılması
Uzman görüşleri

Keywords
Gender
Gender education
Mainstreaming of gender
equality
Expert views

Makale Geçmişi
Geliş: 01.03.2024
Kabul: 07.04.2024

ABSTRACT

Studies on gender education have a rich literature. It is likely that these studies focus on many different problems related to different levels of education and gender. However, this rich literature is lacking in terms of having a holistic perspective on the level and content of effective gender education. The purpose of the current study is to determine the importance of mainstreaming gender equality in education based on the question of at which level and how gender education is realized. Data in the current study, which is an intentional, qualitative research, was collected through deep semi-structured interviews. The study group of the research was made up using criterion sampling and snowball sampling techniques, which are both proposed sampling techniques. The criterion in the formation of the study group was that the participants were all experts in social gender education. In this sense, 13 experts in professional groups, such as faculty members, sociologists, activists, and project coordinators, were interviewed regarding gender. The data obtained in the interviews were analyzed through content analysis since it allowed us to relate acquiring knowledge to the concepts. As a conclusion, it was found that as well as there was a need for a course regarding the issue at every stage from early childhood to adulthood for gender education, equalist perspective should be integrated to a lot of elements regarding the content. This result indicates the importance of mainstreaming gender equality in education.

* Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Üstündağ-Yıldırım, İ. & Zabun, B. (2024). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasının önemine dair uzman görüşlerinin değerlendirilmesi. *TEBD*, 22(1), 642-659.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1445854>

Giriş

Toplumsal cinsiyet, cinsiyete dayalı roller, bu rollerden kaynaklı problemler, kadın ve erkek arasındaki eşitsizliğin bazı göstergeleri, iktidar ilişkileri ve kadın hakları gibi birçok konuda önemli bir kavram olarak tartışılmaktadır. Kavramın tanımlanmasında farklı görüşler bulunsa da biyolojik cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki farkın vurgulanması çoğu tanımda dikkat çekmektedir. Greer (2012), toplumsal cinsiyeti kavramsal olarak ele alırken biyolojik farklar üzerine kurulu ikili cinsiyet ayrımının yanlış ve yetersiz olduğunu belirtmiştir. Direk (2018) ise biyolojik cinsiyet ile toplumsal cinsiyet arasındaki söz konusu farkı temel ontolojik varsayımlardan biri olarak vurgulamış ve toplumsal cinsiyet konusunu başkasıyla ilişki problematüğinden yani toplumsal yönünden bağımsız bir ele alışı mümkün olmadığını altını çizmiştir. Bir başka tanımda ise toplumsal cinsiyet kısaca, toplumun kadın ve erkek için uygun gördüğü, inşa ettiği veya yeniden ürettiği rol ve davranışları ifade etmektedir. Biyolojik cinsiyet ise kadın ve erkeğin doğuştan getirdiği, sadece fizyolojik özelliklere işaret edilmesinde kullanılan bir kavramdır (World Health Organization [WHO], 2017).

Toplumsal cinsiyete dair çalışmalardan özellikle feminist bakış açısına sahip olanlarda, toplumsal cinsiyet kavramı ele alınırken biyolojik determinizmin şiddetle reddedildiği görülmektedir. Kadın ve erkek arasındaki biyolojik farklılıklar ile temellendirilen eşit olmayan toplumsal ilişkiler, güç ilişkileri ve kadının cinsel bir objeymiş gibi sınırlandırıldığı konumu yanlış bir kavramsallaştırmayı beraberinde getirmektedir (Greer, 2012). Özellikle 20. yüzyılın sonlarına doğru toplumsal cinsiyet bir kavram olarak ele alınmış ve kavramla ilgili çalışmaların arttığı görülmüştür. Bu çalışmalar söz konusu biyolojik determinizmin sadece kadını değil erkeği de benzer biçimde olumsuz etkilediğini iddia etmektedir. Sadece cinsiyete dayalı bir rol ve kalıp yargılar her iki cinsin de özgürleşmesi önünde bir engel oluşturmaktadır ve sorgulamaya değerdir (Scott, 1986).

Toplumsal cinsiyet kavramının felsefi temeli, kadın ve erkek toplumsal kimliğinin “karşı cins”in varlığıyla inşa edildiği üzerine kuruludur. Ancak bu toplumsal kimliğin oluşum sürecinde daha etkili olan, kadın ve erkeğin arasındaki olası farkın kendisi değil; kadın ve erkeğin çeşitli unsurlar tarafından farklılaştırılmasıdır. Eril erkek kimliği ve geleneksel kadın kimliğinin oluşması ve toplumsal cinsiyet kavramı ile buna dayalı problemlerin ortaya çıkmasında da bu noktada farklar değil, farklılaştırma edimi rol oynamaktadır (Butler, 2014). Dolayısıyla doğuştan ve değişmez, doğal bir farklılıktan kaynaklanmadığı için toplumsal cinsiyetin toplumdan topluma veya zaman içinde değişebilir niteliği kavramın anlaşılmasında farklı bir öneme sahiptir.

Bir toplumun dili, sözlü kültürü, dinî inançları, coğrafyası, savaş ve devrimler gibi geçmişte yaşadığı bazı tarihî şokların toplumsal cinsiyet rollerini belirleyici veya bu rollerin değişimini tetikleyici nitelik taşıdığı bilinmektedir. Örneğin tarım toplumlarında kadın erkek rolleri birbirinden

daha keskin çizgilerle ayrılırken teknolojik gelişmeler ve sanayi devriminin etkisiyle bu rollerin değişime uğradığı görülmektedir (Giuliano, 2017). Toplumsal cinsiyet algısının değişiminde bu gibi önemli dönüm noktaları ve tarihsel şokların yanı sıra toplumsal cinsiyetin inşa edilmesinde ve bir toplumda zaman içinde içselleştirilmesinde etkili başka faktörler de vardır. Bir çocuğun yetişirken rol model aldığı anne babasının tutumu, diğer aile bireyleri, akranları, oyun-oyuncak tercihleri, okul hayatının başlamasıyla birlikte öğretmen tutumları ve ders materyalleri, kitaplar, filmler vb. bu faktörlerden bazılarıdır (Yağan-Güder, 2016). Bu faktörler önce mikro düzeyde bir bireyde, bir ailede etkisini gösterirken zamanla tüm toplum tarafından benimsenen bir toplumsal cinsiyet algısı oluşturmaktadır.

Toplumsal cinsiyetin inşasında ve yeniden üretiminde sözü geçen unsurların her biri oldukça önemlidir. Eğitim ise toplumsal cinsiyet ve eğitim, okul ve toplumsal cinsiyet eksenindeki çalışmalarda ideolojik işleviyle ayrıca önem taşımaktadır. Bu bağlamdaki çalışmalarda kız çocuklarının eğitime erişimi ve cinsiyete göre okur-yazarlık oranı gibi problemlere yönelik istatistiksel araştırmalar, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair verileri sunarken (Sayılan, 2014; Göğüş-Tan, 2018; Tüzün, 2019) toplumsal cinsiyet eğitimine yönelik çalışmalarda öğretmen-öğrenci tutum ve algılarının değerlendirilmesi, öğretim programı ve ders kitaplarının incelenmesi ve öğretim programı hazırlanması gibi konulara ağırlık verildiği görülmektedir (Acar-Erdol, 2017; Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018; Esen, 2007; Güneş, 2008; Gümüšoğlu, 2016; Sayılan, 2008, 2012; Sleeter ve Grant, 1991; Tezer-Asan, 2010).

Toplumsal cinsiyet eğitimine yönelik çalışmalar, farklı bağlamda çok sayıda araştırmayla zengin bir alanyazın oluşturmaktadır. Bu çalışmalar erken çocukluktan yükseköğretime, hatta yetişkin eğitimine kadar uzanan farklı düzeylere yönelik araştırmaları kapsamaktadır. Bu noktada toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasına yardımcı olma amacıyla tasarlanan etkili bir toplumsal cinsiyet eğitiminin hangi düzeyde, nasıl bir içerikle gerçekleşmesi gerektiği sorusu, araştırmanın temel problemi olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmanın temel problemini oluşturan söz konusu sorunun yanıtlanmasına yönelik, bütüncül bir perspektif ile yürütülen araştırma süreci sonucunda ana akımlaştırma kavramı ayrıca dikkat çekmektedir. Ana akımlaştırma en basit anlamıyla bir düşünce veya davranışın toplumca kabul görmesi ve ana görüş hâline getirilmesidir (Cambridge Dictionary, 2024). Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı ise eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini ana akımlaştırmanın önemini, toplumsal cinsiyet eğitimi alanındaki uzmanların görüşleri aracılığıyla vurgulamaktır. Çalışma kapsamında eğitimin toplumsal cinsiyet eşitliği üzerindeki etkisi, eğitim öğretimin hangi kademesinin toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda daha önemli olduğu ve sadece toplumsal cinsiyet dersinin müfredata eklenmesinin eşitliği sağlamak adına yeterli olup olmayacağı ise araştırmanın alt problemleridir.

Yöntem

Bu çalışma konusu, hedefleri ve veri toplama süreci gibi birtakım özellikleri bakımından feminist yönelimli nitel bir araştırmadır. Yönelimsel araştırmalarda bulgular yorumlanırken araştırmacı kendi kuramsal ve ideolojik bakış açısını çalışmaya yansıtabilmekte; alan araştırması ve bulguların yorumlanmasında da belirli bir kavramsal çerçevenin etkisi kabul edilebilmektedir. Bu tür araştırmalar sadece feminist değil farklı yönelimlerden örnekleriyle de alanyazında yer almaktadır (Patton, 2018, s. 129).

Araştırma probleminin toplumsal cinsiyet ilişkilerine odaklanması, araştırmada gündelik hayat ve kişisel deneyime önem verilmesi, araştırmacı-araştırılan hiyerarşisinin bulunmaması ve toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı hedeflemesi feminist araştırmaları diğer sosyal bilim araştırmalarından ayıran başlıca özelliklerdir (Öztañ, 2016, s. 227). Tüm bu özelliklere uygunluğu bakımından bu çalışma feminist yönelimli nitel bir araştırma olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu yönelim, bir araştırma sürecini hiçbir zaman tek bir perspektiften yürütme anlamı taşımamaktadır. Feminist araştırmalar ve söz konusu özelliklere uygunluğu bakımından bu çalışma, dar bir bakış açısının aksine verilerin değerlendirilmesinde geniş bir perspektifi olanaklı kılmakta ve araştırma sürecinin daha tarafsız olmasını sağlamaktadır. Bu çalışmanın araştırma sürecinde, veriler yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler aracılığıyla toplanmış, bu görüşmelerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan etik kurul izni ise Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 03.03.2020 tarihli ve 03 sayılı toplantısı kararıyla alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yöntemde çalışma grubunun araştırma problemiyle ilgili katılımcılardan oluşması beklenmektedir. Dolayısıyla uzman görüşlerine başvurulmuş bu çalışma için referans alınan ölçüt; katılımcıların eğitim ve kariyerleri bakımından toplumsal cinsiyetin eğitimi konusunda uzmanlaşmış kişilerden oluşmasını gerektirmiştir. Bu gerekliliğe uygun biçimde katılımcı uzmanlar arasındaki akademisyenlerin hepsi toplumsal cinsiyetle ilgili dersler vermekte, diğer uzmanlar da toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisi üzerine çeşitli çalışmalar, projeler yürütmektedir. Üç katılımcı araştırma sürecine önceden görüşülen uzmanların önerisi aracılığıyla dâhil olan, yine ilgili konuda uzmanlaşmış katılımcılardır. Bu bağlamda, önceki katılımcıların önerisiyle çalışma grubunun genişletilmesi, araştırma sürecinde kartopu örnekleme tekniğinin de etkili olduğunu göstermektedir (Patton, 2018, s. 237).

Araştırma kapsamında toplam 13 uzmanla görüşülmüş ve çalışmanın analizinde uzmanlar görüşmenin yapıldığı tarihe göre sırasıyla 'U1, U2, ... U13' şeklinde kodlanmıştır. Bulguların daha etkili yorumlanabilmesi için uzmanların meslek gruplarına ilişkin bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Katılan Uzmanların Meslekleri

<i>Uzman Kodu</i>	<i>Uzmanın Mesleği/Kariyer Geçmişi</i>
U1	Akademisyen/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
U2	Uluslararası Örgütte Toplumsal Cinsiyet Program Koordinatörü
U3	Uzman Sosyolog
U4	Akademisyen/Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
U5	Emekli Öğretmen/Bir Kadın Derneğinin Kurucusu
U6	Aktivist/Sosyolog
U7	Akademisyen/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
U8	Akademisyen/Hukuk Fakültesi
U9	Bir Vakıfta Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Yöneticisi
U10	Akademisyen/Hukuk Fakültesi
U11	Akademisyen/Çocuk Gelişimi Bölümü
U12	Akademisyen/Sosyoloji Bölümü
U13	Akademisyen/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında öncelikle etkili bir toplumsal cinsiyet eğitiminin düzeyi, hedef kitlesi ve içeriği gibi tartışmalı yönler alanyazın taramasıyla tespit edilmiştir. Bu bağlamı aydınlatmak amacıyla belirlenen uzman katılımcılar ile yüz yüze yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler gerçekleştirmek için gerekli katılımcı onam formu ve görüşme formu hazırlanmıştır. İlgili görüşme sorularının tamamı çalışmanın sonunda Ek 1’de yer almaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler sohbet havasında geçen yapılandırılmamış görüşmelerle karşılaştırıldığında, belirli amaçları olan, daha planlı ilerleyen bir sürece işaret etmektedir (Glesne, 2015, s. 142). Bu tarz görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorular duruma göre esnetilebilse de görüşme öncesinde temel sorular mutlaka belirlenmiştir ve katılımcılardan spesifik verilerin toplanması amaçlanmaktadır (Merriam, 2018, s. 87). Bu çalışmada da araştırma amacıyla ilgili olmadığı için katılımcı uzmanlara demografik nitelikte sorular sorulmamış daha ziyade görüşmeden önce belirlenmiş deneyim, bilgi ve duygu soruları yöneltilmiştir. İlgili görüşme formu hakkında, görüşmeler gerçekleştirilmeden önce bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir nitel araştırma uzmanına danışılmış, pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve bu aşamaların ardından formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler için öngörülen süre bilgisini de içeren katılımcı onam formu yine görüşme öncesi uzman katılımcılara iletilmiş ve görüşmeler belirli bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler görüntülü görüşme olanağı sağlayan dijital ortamda gerçekleştirilmiş, iki katılımcı hariç tek oturumda tamamlanabilmiştir. Sadece bir katılımcı görüntü kaydına izin vermediği için bu görüşme de görüntülü gerçekleşmesine rağmen kayıt altına ayrıca ses kayıt cihazı yardımıyla alınmıştır. Bunun dışındaki tüm görüşmeler ses ve görüntü olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler

ortalama 90 dakikada tamamlanmış, son görüşmelerle birlikte veri doygunluk kriteri sağlandığı ve verilerde düzenliliğe ulaşıldığı için veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için öncelikle video ve ses kayıtları deşifre edilerek yazıya aktarılmış ardından bu veriler içerik analiziyle ele alınmıştır. İçerik analizinde bu çalışmanın görüşme dökümlerine benzer hacimli nitel materyaller temel tutarlılık, anlamların belirlenmesi ve verilerin anlamlandırılmasına dayanmaktadır. İçerik analiziyle ele alınmaya uygun araştırmalarda görüşme gibi veri toplama süreçleri belirli kategori veya temalar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Eğer analiz tümevarımcı bir bakış açısıyla gerçekleşiyorsa da araştırma süreci içinde yeni temaların keşfedilmesi de mümkün olmaktadır (Patton, 2018, s. 453).

Bu çalışmada çalışma grubu kategorize edilmemiş ancak görüşme formu önceden belirlenmiş tematik kategorilere göre hazırlanmıştır. Veriler, analiz süresinde keşfedilen yeni temalarla birlikte bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye birlikte farklı kategorilerle ilişkili elde edilen bulguların, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasının önemi konusunda, ortak bir noktada bulunduğu görülmüştür.

Bulgular

Görüşme veya gözlem gibi veri toplama yöntemlerinin tercih edildiği nitel araştırmalarda, betimleme ve alıntılar yapılması bulgular kısmının ana hatlarını oluşturabilmektedir (Patton, 2018, s. 503). Bu çalışmada da elde edilen veriler değerlendirilirken uzman görüşlerine sık sık doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Bu alıntılarının sonuna 'U1, U2' gibi uzman kodları yazılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken özellikle ana akımlaştırmayı vurgulamaya yönelik bir soru forma eklenmemiştir. Ana akımlaştırmanın önemi problemi araştırma sürecinin keşfedilen teması olarak gündeme gelmiştir. Dolayısıyla bulgular sunulurken ilgili uzmanın görüşmedeki hangi soruyu ana akımlaştırmaya dikkat çekerek yanıtladığı da çalışmada ayrıca belirtilmiş ve yanıt bu bağlamda değerlendirilmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılması problemini eğitim bağlamında ele alıp anlamaya çalışırken, temel dayanak Avrupa Komisyonu'nun 1996'dan bugüne, eşitliği sağlamaya yönelik benimsediği 'ikili yaklaşım'dır. Bu yaklaşımda, başlı başına toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklandığı açık olan birtakım problemlerin önlenmesi veya var olan problemlere çözüm önerileri geliştirilmesine yönelik uygulamaların yanı sıra; cinsiyetle ilgisi olmadığı düşünülen politikalarda dahi eşitlikçi perspektif benimsenmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (European Institute for Gender Equality [EIGE], 2021). Dolayısıyla ana akımlaştırma kavramı müstakil bir politik hedef olarak görülmemeli; toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamanın bir yolu, yöntemi olarak görülmelidir ve bu çalışmada da bu anlamıyla ele alınmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşülen uzmanlar ana akımlaştırmaya dikkat çekerken konuya iki temel bağlamdan yaklaşmaktadır. Bunlardan biri eğitimin yanında, siyaset, ekonomi, kültür gibi toplumsal kurumların ana akımlaştırma konusundaki iş birliğidir. Diğeri ise eğitim öğretimin her kademesinde etkili olan tüm unsurların, öğretim programları, ders materyallerinin eşitlikçi bir perspektifle hazırlanması; eğitim sektöründeki her personelin eşitlik konusunda duyarlı yetiştirilmesi, yani eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasıdır. Görüşme dokümanı analiz edilirken ana akımlaştırmayı bir problem olarak ilk kez U1 gündeme getirmiş, eğitimdeki birçok unsurun değişmesi gerekliliğini ve toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için eğitimin kalıcı etkisi olacağını vurgulamıştır. U1'in üçüncü soruya verdiği ilgili yanıt aşağıdaki gibidir:

"Toplumda şöyle bir algı da var, biz kadına yönelik şiddeti ağır, sert yaptırımlarla, bu problemin çözüleceği algısı var. Bense kesinlikle daha çekirdekten bunun eğitiminin verilmesiyle çözüm bulunabileceğini düşünüyorum... Bu öğretmen, sınıf ortamı, okul kimliği, okul yöneticisi, örtük programlar hepsi etkili bu süreçte. Hızlı çözüm için daha sert yaptırımlar etkili ancak uzun vadede daha eşit bir toplumun oluşması için eğitime daha büyük rol veriyorum. Biz 10 yıl sonra, 20 yıl sonra hala cinsiyet eşitsizliği konuşmayalım istiyorum. O yüzden eğitim önemli, davranışların dönüşmesi ve kalıcı hale gelmesi gerekiyor, bunu eğitim sağlayabilir." (U1)

Görüşmelerden elde edilen verilerde ana akımlaştırmayı kavram olarak ilk kez gündeme getiren yanıt ise U2'nin 'ilk ve ortaöğretim döneminde toplumsal cinsiyet eğitimi' ile ilgili yedinci soruya verdiği yanıtıdır. U2 ana akımlaştırmayı ikili yaklaşıma da değinerek aşağıdaki gibi açıklamıştır:

"Toplumsal cinsiyet dersinin bağımsız bir ders olarak verilmesinin yanında mainstream etmek gerekiyor. Benim bu konuda yaklaşımım tam olarak twin track approach dediğimiz şekilde. Bir taraftan hard core bir dersin olması ama bir taraftan da tüm eğitim sisteminin içine mesela tüm öğrenim hedeflerinin içine bu toplumsal cinsiyet meselesinin yerleştirilmesi... Matematik, edebiyat, fen, sosyal hepsinde olması gerekiyor. Bu twin track approach son yıllarda daha çok konuşulmaya başlandı. Çünkü hep şunu konuştuk 'tek başına bir ders mi olsun yoksa içine mi yedirilsin sistemin?' E niye ikisi de olmasın? Son 5-6 yıldır bu konuşuluyor, daha şey bir örnek vereyim... Birleşmiş Milletler Nüfus Fonunun toplumsal cinsiyet stratejisi, 2018-2021 stratejisi, twin track approach üzerine oturuyor. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonundaki tüm birimler, ülkeler, bölgeler ve genel merkezde mutlaka bir focal point, yani odak noktası olmalı ama aynı zamanda bu sistem bütün birimlerin içine mainstream edilmeli. Dolayısıyla ben, açıkçası, eğitim sisteminde de böyle olması gerekiyor." (U2)

U2'nin bu yanıtında etkili bir toplumsal cinsiyet eğitimi için tüm diğer dersler gibi planlı programlı ayrıca bir dersin öğretim programına eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte U2'ye göre tüm diğer dersler ve okul ikliminin de eşitlikçi perspektife göre yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Uzman, görüşmenin ilerleyen dakikalarında bir okul ziyaretinden bahsederken 'okulun duvarlarında birçok bilim insanının fotoğrafı olduğunu ancak hiçbirinin kadın olmadığını' da konuyla ilişkili biçimde eleştirmiştir. Buna benzer bir örneğe U11 de havuz problemleri örneği üzerinden yorumlamış, benzer matematik sorularının anne babanın maaşı üzerinden

oluşturulabileceğini belirtmiştir. Bu iki örnekte de bağımsız bir toplumsal cinsiyet dersinden ziyade eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasının altını çizilmiştir. Bu noktada etkili faktörlerden biri de öğretmen tutum ve davranışlarıyla ilişkilidir. Bu konuya ise U4 yine yedinci soru aracılığıyla, aşağıdaki ifadelerle değinmiştir:

“Bir kere aslında bu sadece okullarla ilgili bir süreç değil, çocuk doğduğu andan itibaren verilmesi gereken eğitimler var, belki ebeveyn eğitimi yoluyla bilinç yükseltmesi yapılmalı. Daha sonra tabi çocuğun formal eğitime başlamasıyla okullarda da sistemli biçimde verilmeli, toplumsal cinsiyet dediğiniz şey tüm alanlara yayıldığı için dilde, bedende, ifadede de dolayısıyla tüm derslerin içerisinde mutlaka bu duygu ve düşünceyi, mutlaka benimsemiş, eşitliğe inanmış ve bu doğrultuda ders işleyen öğretmenlere ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Toplumsal cinsiyetle ilgili belki lisede, üniversitede dersler verilebilir, ilkokulda da cinsel eğitim kapsamında verilebilir hatta zorunlu olarak verilebilir. Bir de mutlaka ama mutlaka diğer tüm öğretmenlerin söylemleri, davranış ve ifadelerine dikkat etmesi gerekiyor. Çünkü düşünüyor musunuz bir toplumsal cinsiyet dersi var ve her şey iyi güzel anlatılıyor ama matematik dersinde öğretmen erkek çocuklara söz veriyor sürekli, kızları da görmezden geliyor veya bir müzik dersinde kız çocuğun başarısız olması daha büyük sorun oluyor, erkek başarısızsa sorun olmuyor. Çünkü matematiğe eğilimli olmaz kız çocukları gibi bir yargı var... Dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmesi çok önemli oluyor. Bir de yapılan araştırmalar aslında şunu gösteriyor; öğretmenlerin hiçbiri bunları bilinçli şekilde yapmıyor, farkına varmadan bunu yapıyorlar, kalıp yargıları destekliyorlar. Dolayısıyla öğretmenlerin önce kendi kalıp yargılarının farkına varıp nasıl değiştirecekleri üzerine mesleki programlar geliştirilmeli, öğretmenlere bunun eğitimi verilmeli, aynı zamanda bu yapılırken anaokulu, ilkokul düzeyinde cinsel eğitim verilmeli ve bu derslerde de toplumsal cinsiyet vurgusu yapılmalı.” (U4)

U4'ün öğretmen tutum ve davranışlarıyla ilgili eleştiri ve önerisi aynı zamanda okul öncesinden yükseköğretime bir köprü oluşturmaktadır. Çünkü onun bu yanıtından, toplumsal cinsiyet eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarında da yer alması gerektiği çıkarılabilir. Böylece eşitlik duyarlılığına sahip öğretmenler ülkenin her yerinde ve eğitimin her kademesinde görev almaya başladıkça eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasına katkı sağlayabilir. Ancak U8 'feminist pedagojinin uygulanabilirliği' hakkındaki dokuzuncu soruya verdiği yanıtta bu konuyu bir adım öteye götürmüş ve eğitimde toplumsal cinsiyetin ana akımlaştırılmasındaki etkenlerin sadece ders materyalleri ve öğretmen tutumuyla sınırlı olmadığına şöyle dikkat çekmiştir:

“Bu tarz şeylerde şunu düşünüyorum iyi bir eğitim almış da olabilirsin ama kurum kültürü buna müsait değilse sen bir anda eşitlik savaşçısı, ayrıksı tip, böyle herkese karşı işte öğrencileri savunan, böyle farklı bir insana dönüşüyorsun. O yüzden eğitimin verilmesi tek başına işe yarar mı emin değilim. Mesela izlediğimiz bütün dizilere, filmlere de bakarsak okullardaki hocalar hep böyle işimizi yapalım gidelim falan tarzındadır, duyarlı tip bir anda şey olur, iş çıkartan! Öyle bir karaktere dönüşür.” (U8)

U8'in bu yanıtıyla okul yöneticileri ve eğitim politikalarının da öğretmenin eşitlikçi formasyonunu destekler nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır. Aynı konuyu U13

yükseköğretimde toplumsal cinsiyet dersleriyle ilişkilendirerek, eşitlik konusunda her birimin iş birliği halinde olmasını, yedinci soru kapsamında aşağıdaki yanıtıyla ifade etmiştir:

“Yöneticiler de toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik istekli olmalılar isteğin ötesinde de bu yönetmeliklerde vurgulanan bir ilke haline gelmeli artık. Ben değerler noktasında da aynı şeyi savunuyorum onların da ayrı bir ders olarak değil; davranışlarla, tutumlarla gösterilmesini önemsiyorum. Mesela Türkçe dersinin metinlerinde konu edinilmesi, felsefede tartışılması gibi böyle içkin olarak verilmesini düşünüyorum. Ama zaten bu ana akımlaştırılmazsa sizin verdiğiniz derslerin bir önemi olmaz ve zaten ana akımlaştırmadan siz ders veremezsiniz. Biz hep belli ilkeler, programlar, yönetmelikler çerçevesinde hareket ediyoruz biliyorsunuz, onlar olmadan maalesef, mesela programlar değişti yükseköğretimde 2018’de ve denildi ki artık sadece Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde toplumsal cinsiyet eşitliği dersi var... Dolayısıyla diğer bölümlerde benim bu dersi verebilmem için komisyona yazı yazmam gerekiyor, komisyondan geçmesi gerekiyor, onlar da duyarlı olurlarsa geçebilir. O nedenle ana akımlaştırılması bence daha temel ve diğeri için de bir gereklilik.” (U13)

Yukarıdaki yanıtta uzman, toplumsal cinsiyetle ilgili derslerin müfredata eklenmesi için de eşitliğin ana akımlaştırılmasını bir ön gereklilik olarak yorumlamıştır. Problemin derinlerine inildikçe, etkili bir toplumsal cinsiyet eğitiminin ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasının uzun, meşakkatli bir yol olduğu düşünülebilir. Ancak bu yolun başarıyla tamamlanmasında etkili öneriler ve örnekler bulunmaktadır. Yine yedinci soruya bu kez U9’un verdiği yanıt bu bakımdan önemlidir:

“Bir toplumsal cinsiyet dersi koymak mı mantıklıdır yoksa tüm derslerin içine toplumsal cinsiyeti entegre etmek mi? Yani şöyle gönül ister ki ana akımlaştırma diyeyim ama ana akımlaştırmayı hemen hayata geçirmek çok kolay değil, ona giden yollar var. Tabi ki her dersin içerisinde, okulun etik kodlarında, politikalarında, şikâyet mekanizmalarında bu gözün olması çok kıymetli. Ama bir anda kurumlara ‘hadi bunu ana akımlaştır’ dersiniz çok kolay olmayacaktır. Örneğin Anne Çocuk Eğitim Vakfı toplumsal cinsiyet eşitliğini ana akımlaştırılan bir kurum ama bunu 2010 yılında bütün eğitim programlarında revizyon yaparak gerçekleştirdi. Daha öncesinde toplumsal cinsiyet eşitliği çalıştı ama oraya giden yolda, sürece ilk etapta ufak müdahalelerle başladı. Programlardan sonra içinde bir etik kurul oluşturdu ve bu kurulun işleyişinde toplumsal cinsiyeti gözetti, ana akımlaştırmayı politika ve uygulamalarla sürdürdü. Önce ilgi alaka uyandırmak, biraz bu konuya hani daha yakın olabilecek bir ders üzerinden başlamak ana akımlaştırmanın yolunu açmayı sağlayabilir. Bilmiyorum şu anda var mı, vatandaşlık dersi vardı mesela eskiden, sosyal sorumluluk dersleri oldu galiba... Biraz oralardan başlayıp yavaş yavaş ilgi alakayı arttırarak diğer branşlara da entegre edilebilir. Bir anda ‘biz toplumsal cinsiyeti ana akımlaştıracağız’ denildiğinde o zaman her noktasında tepki çekebilir, direnç görebilir. Dirençleri minimize etmek için küçük adımlarla başlayıp; ders materyalinden öğretmenin davranış ve tutumlarına, okulun yönetim politikalarına kadar her adımda bu ele alınması gereken bir konuya dönüşmeli.” (U9)

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin diğer derslere entegre edilmesinin önemine ilişkin ve buna yönelik bir başka örnek de U10’un yedinci soruya verdiği aşağıdaki yanıtta mevcuttur:

“Ben her aşamada toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin, yani bu ailede başlayan eğitim okul, ilkökul, ortaokul, üniversite her aşamada devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminin ayrı bir ders gibi açılmasının ötesinde tüm müfredata, ders programlarına yedirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Her bir okul, her bir bölüm, her bir ders programına toplumsal cinsiyet bakış açısı yedirilmeli, buna biz toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılması diyoruz. Böylece toplumsal cinsiyet perspektifi veya toplumsal cinsiyet eşitliği araştırmaları, eğitimi, yalnızlaştırılıp marjinalleştirilip ötekileştirilmesi riskini de ortadan

kaldırılmış oluyoruz. Yani ben tarih öğretmeniymi diyelim, tarih dersinde öğretilen tarih bilgisinin ne bileyim insan hakları tarihinin olmaması, hiç kadınlar kadın liderlerin o tarih kitaplarında olmaması mesela bir problem. Orada kendini görmüyor hiçbir kız çocuğunu düşünün... Öğrenci kendini özdeşleştirebileceği bir rol model görmüyor ki mesela edebiyat dersi, okutulan edebiyatçıların yüzde doksanı neredeyse erkek.” (U10)

Uzmanlarla yapılan görüşmeler ve tüm bu yanıtlar çerçevesinde etkili bir toplumsal cinsiyet dersinin hayata geçirilmesinde birbirine bağlı birçok unsur bulunduğu görülmüştür. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılması ve toplumsal cinsiyet eğitimi bu bağlamda karşılıklı bir ilişki içindedir. Eğitimde ufak müdahaleler toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılması için önemli birer adım olarak değerlendirilirken; etkili bir toplumsal cinsiyet eğitimi için de eğitim öğretimin her kademe ve unsuruna eşitliğin entegre edilmesi gerekmektedir.

Görüşmeye katılan uzmanların bu bölümde yer verilen yanıtları, sadece doğrudan ana akımlaştırmaya dikkat çeken yanıtlar arasından seçilmiştir. Araştırma kapsamındaki diğer sorulara verilen yanıtlar veya her uzmanın yanıtına bu çalışmanın bulgularında yer vermek mümkün olmamıştır. Ancak etkili bir toplumsal cinsiyet eğitiminin ihtiyaçları belirlenirken erken çocukluktan yetişkinliğe her dönemde, birçok unsurun eşitlikçi bakış açısıyla buluşmasının tüm uzmanlarca altı çizilmiştir. Bu bağlamda etkili bir toplumsal cinsiyet eğitiminin ana hatlarını belirlemeye yönelik araştırmalar kapsamında ve bu çalışmanın uzman görüşlerine göre, ana akımlaştırmanın önemi açıkça ortaya çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Birtakım bakış açısı ve prensipleri yaygınlaştırma, egemen kılma, bir toplumda insanların çoğu tarafından kabul edilebilir hale getirme; söz konusu bakış açısıyla ilgili alandaki tüm çalışma, plan-program, bütçeleme gibi mekanizmaların içine bu bakış açısını entegre etme anlamına gelen ana akımlaştırma kavramı (Cambridge Dictionary, 2024; Kadın İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği, 2024), son yıllarda toplumsal cinsiyetle ilgili birçok farklı araştırmada incelenir hale gelmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitliğini farklı ülke ve politik alanlarda ele aldığı çalışmasında Walby (2005) özünde feminist bir strateji olarak değerlendirdiği, toplumsal cinsiyeti ana akımlaştırmanın da birçok farklı biçimi olduğuna dikkat çekmiştir. Çünkü cinsiyet eşitsizliği de birbirinden çok farklı alanlarda, farklı ve kesişimsel örüntülerle kendini göstermektedir. Dolayısıyla ona göre yönetimde, üniversitelerde, sivil toplum örgütlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğini hayata geçirme konusunda duyarlı, uygun uzman kapasitesi oluşturmak ana akımlaştırma için öncelikli ve oldukça önemli bir adımdır. Buradan hareketle alanyazında da ana akımlaştırma, birbirinden farklı disiplinlerde bir araştırma problemi olarak yerini almıştır. Ancak özellikle hukuk, kamu politikaları ve bütçelemeye ilişkin çalışmaların ana akımlaştırmaya odaklandığı görülmektedir.

Gedik (2015) toplumsal cinsiyet adaleti kavramına dikkat çektiği çalışmasında ana akımlaşırmanın sadece ekonomik alanda hedeflenmesinin eksik olduğunu; uluslararası sözleşmeler yoluyla yasal iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Güneş (2021) ise kadınların sadece cinsiyetleri sebebiyle uğradıkları bazı ayrımcılıklar ve cinsiyete dayalı şiddet, zorla evlendirilme gibi suçlar karşısında toplumsal cinsiyetin ana akımlaşırılmasının önemini, benzer biçimde, hukuki bağlamda ele almış ve çalışmasını ana akımlaşırmanın uluslararası insan hakları hukukundaki uygulamalarında da bugün hala sınırlı kaldığını eleştirmiştir.

Ana akımlaşırmanın nasıl gerçekleştirilebileceğine daha detaylı değinen ve ana akımlaşırma modellerini de inceleyen Damgacı (2023) tezinde, eşitlik ve kalkınma ilişkisini de gündeme getirmiştir. Kalkınma planlarının ilk aşamasında ana akımlaşırmanın durumunu tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, kalkınma planları eksikleri bakımından değerlendirilmiştir. Yine kalkınma planlarıyla ilgili bir diğer araştırma Şener (2022), çalışmasını 2000-2020 yılları arasındaki planların ana akımlaşırma bağlamında ele alınmasıyla sınırlandırılmıştır. O da eşitliğin adil biçimde sağlanmasının en temel yolunun ana akımlaşırma olduğunu altını çizmiştir.

Kalkınma planları aynı zamanda eğitim politikalarıyla ilgili bölümler de içerdiği için kalkınma planı – toplumsal cinsiyetin ana akımlaşırılması odaklı çalışmalar aracılığıyla problem dolaylı yoldan eğitimle ilişkilendirilebilir. Ancak alanyazının genel eğilimine bakıldığında direkt olarak eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaşırılması konusundaki araştırmalarda eksiklik olduğu görülmektedir. Oysaki toplumsal cinsiyet ve eğitim hakkındaki alanyazında katılımcı uzmanların toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada eğitimin önemli, etkili bir rolü olduğu görüşünün de altı çizilmektedir (Üstündağ-Yıldırım, 2022). Dolayısıyla alanyazındaki eksikler ve bu araştırmanın bulguları eğitimde toplumsal cinsiyetin ana akımlaşırılması konusunun önemini ve bu konuda daha çok araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir.

Toplumsal cinsiyetin eğitime yönelik alanyazın, bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığında eğitimde toplumsal cinsiyetin ana akımlaşırılmasının temel bir ihtiyaç olduğu görülebilir. Çünkü toplumsal cinsiyetin eğitimi kritik bir dönem olarak erken çocuklukta başlamakta, formal eğitimin diğer kademelerinde devam etmektedir. Tüm bu aşamalarda etkili olan birçok unsur vardır, bunlar erken çocukluktan yetişkinliğe doğru sırasıyla; anne-baba rol modeli, renkler, oyuncaklar, masallar, çizgi filmler, akran etkisi, öğretmen tutum ve davranışları, öğretime ilişkin materyaller, okul iklimi, yöneticiler gibi uzayıp giden bir listeye işaret edebilir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisine odaklanan araştırmalarda da tüm bu unsurlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Ancak bütüncül bir bakış açısı tüm bu unsurların eşitliği destekler nitelikte yeniden inşa edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu da eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaşırılması gerekliliğinin bir yansımasıdır.

Toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan eşitsizlikleri en aza indirmede eğitimin rolü şüphesiz önemliken; hangi düzeyde, nasıl bir içerikle bu eğitimin verilmesi gerektiği sorusu ise alanyazında netleşmiş değildir. Bu problemi aydınlatmak amacıyla yola çıkan bu çalışmada alanında uzman katılımcılarla yapılan görüşmelerde farklı bağlamlardan farklı sorulara verilen yanıtlarda birbirine temas eden ortak bir nokta vardır ki o da toplumsal cinsiyeti ana akımlaştırmanın önemidir. Nasıl ki ana akımlaştırma alanyazında genel anlamıyla başlı başına bir politik hedeften ziyade, eşitliği sağlama yolunda bir strateji olarak ele alınıyorsa; bu çalışmanın bulgularıyla birlikte eğitimdeki anlam ve önemi de bu şekilde değerlendirilmektedir. Erken çocukluktan yetişkinliğe, her unsuru ele alarak, eşitliğe doğru gerçekleşecek topyekûn bir değişim ana akımlaştırmanın da gerçekleşmesi anlamını taşımaktadır.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları ana hatlarıyla özetlenirse etkili bir toplumsal cinsiyet eğitimi için eğitimde eşitliğin ana akımlaştırılması temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla eğitim öğretimin belli bir kademesinde toplumsal cinsiyetle ilgili bir ders planlamak önemlidir ancak tek başına yeterli değildir; aynı zamanda eşitlikçi bakış açısı, öğretmen eğitimine, öğretmen tutum ve davranışlarına, öğretim materyallerine, yöneticilerin hedeflerine entegre edilmelidir. Buradan da anlaşılacağı gibi yükseköğretim toplumsal cinsiyet eğitimi için geç kalınmış bir dönemdir; gelişimsel özellikler ve çok fazla örtük mesaja maruz kalınan bir dönem olarak erken çocukluk birçok problemde olduğu gibi toplumsal cinsiyetin eğitimi konusunda da kritik olarak ön plana çıkmaktadır ve toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim öğretimin diğer kademelerinde de sürdürülebilir olmalıdır. Ana akımlaştırma öğretmen tutum ve davranışları ve eğitim yönetimini de kapsayan bir strateji olduğu için yükseköğretimde Eğitim Fakülteleri başta olmak üzere toplumsal cinsiyetle ilgili derslere ihtiyaç olduğu da araştırma kapsamındaki sonuçlar arasındadır.

Bu sonuçlarla ilişkili olarak eşitliğe katkı sağlayacak etkili bir toplumsal cinsiyet eğitimi için öncelikle eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin ana akımlaştırılmasının sağlanması ve alanyazında bu konuya dair araştırmaların artırılması önerilmektedir. Katılımcı uzmanlara göre ana akımlaştırmayı sağlamak adına hem eğitim öğretim sürecinin farklı kademelerine uygun toplumsal cinsiyet derslerinin müfredata eklenmesi hem de bu derslerle birlikte olmak üzere, tüm diğer derslerin mevcut öğretim programları ve ders kitapları gibi materyallerinin eşitlikçi perspektifle yeniden ele alınması gerekmektedir. İhtiyaç duyulan söz konusu değişikliklerle ilgili bundan sonra alanyazına eklenecek yeni, spesifik diğer araştırmaların ise ana akımlaştırma kavramının problem üzerindeki değeri dikkate alınarak yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

Acar-Erdol, T. (2017). *Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Aratemur-Çimen, C. & Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*(36), 72-102. <https://feministyaklasimlar.org> sayfasından erişilmiştir.
- Butler, J. (2014). *Cinsiyet belası* (B. Ertür, Çev.). İstanbul: Metis.
- Cambridge Dictionary. (2024). *Mainstream*. <https://dictionary.cambridge.org> sayfasından erişilmiştir.
- Damgacı, T. (2023). *Türkiye’de toplumsal cinsiyeti ana akımlaştırma stratejisinin kalkınma planları üzerinden analizi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Direk, Z. (2018). *Cinsel farkın inşası felsefi bir problem olarak cinsiyet*. İstanbul: Metis.
- Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5(2), 466-493.
- Gedik, E. (2015). Toplumsal cinsiyeti ana akımlaştırmanın Türkiye’de kadın hareketi üzerindeki etkisi ve toplumsal cinsiyet adaleti kavramı. *Akademik Hassasiyetler*, 2(4), 209-228.
- Giuliano, P. (2017). Gender: A historical perspective. *IZA Institute of Labor Economics Discussion Papers*, 16, 1-30. <http://www.nber.org/papers/w23635> sayfasından erişilmiştir.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı.
- Greer, G. (2012). *The female eunuch*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Göğüş-Tan, M. (2018). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği haritalama ve izleme çalışması Türkiye’de katılımcı demokrasinin güçlendirilmesi: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin İzlenmesi Projesi*. <https://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/182> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, A. (2021). Uluslararası insan hakları hukuku bağlamında toplumsal cinsiyeti ana akımlaştırmanın kavramsal analizi. *Sosyal Mucit Academic Review*, 2(1), 53-71.
- Güneş, Ö. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı (1990-2006). *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(2), 81-95.
- Gümüšoğlu, F. (2016). *Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet 1928’den günümüze*. İstanbul: Tarihçi.
- European Institute for Gender Equality. (2021). *What is gender mainstreaming?* <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/what-is-gender-mainstreaming> sayfasından erişilmiştir.
- Kadın İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği. (2024). *Ana akımlaştırma*. <https://www.hedef5.org> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Öztan, E. (2016). Feminist araştırmalar ve yöntem. F. Saygılıgil (Ed.), *Toplumsal cinsiyet tartışmaları* içinde (s. 271-291). Ankara: Dipnot.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Sayılan, F. (2008). Gender and education in Turkey. S. Wigley, A. M. Nohl & A. Akkoyunlu-Wigley (Ed.), *Education in Turkey* içinde (s. 247-270). Berlin: Waxmann.
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve eğitim. F. Sayılan (Ed.), *Toplumsal cinsiyet ve eğitim olanaklar ve sınırlar* içinde (s. 13-76). Ankara: Dipnot.
- Sayılan, F. (2014). Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eleştirel Pedagoji*, 6(31), 17-23. <http://www.elestirelpedagoji.com> sayfasından erişilmiştir.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1075. <https://doi.org/10.2307/1864376>
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1991). Race, class, gender, and disability in current textbooks. M. Apple, & L. Christian-Smith (Ed.), *The politics of the textbook* içinde (s. 78-111). New York: Routledge.
- Şener, R. (2022). Toplumsal cinsiyetin ana akımlaştırılması açısından 2000-2020 yılları arasındaki ulusal kalkınma planlarının incelenmesi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 94-113.
- Tezer-Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000033
- Tüzün, I. (2019). *Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği. Öğretmenler ve psikolojik danışmanlar için rehber*. <http://www.tapv.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Üstündağ-Yıldırım, İ. (2022). *Toplumsal cinsiyet eğitiminin düzey ve içeriğinin tartışmalı yönlerine ilişkin bir ihtiyaç analizi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yağan-Güder, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016016429>
- Walby, S. (2005). Introduction: Comparative gender mainstreaming in a global era. *International Feminist Journal of Politics*, 7(4), 453-470. <https://doi.org/10.1080/14616740500284383>
- WHO. (2017). *Gender*. https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1 sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The concept of gender comprises a study field that is discussed with regard to many fields as the definition of the concept, making sense of it philosophically and sociologically and gender roles, problems and power relations resulting from these roles in different communities and at different times. Even though there are different definitions of the concept, rejection of biological determinism seems to be the common point of these views. While gender is being examined as a concept, it is

highlighted that it does not draw attention to some characteristics individuals have inherently like biological gender. Gender is a concept expressing some roles and expectations attributed to woman and man separately by the community. Since these roles and expectations are constructed through the presence of the opposite sex, there is a differentiation rather than a natural difference. Therefore, the roles and expectations regarding gender are of the quality changing according to different communities and different periods.

A great many different elements are effective in constructing gender. In determining gender, macro level components forming a historical point in a society such as wars and revolutions as well as the family of the individual, their environment and the structure of the community they live in from the birth onwards could be effective. Such many factors as gender perception by the parents and other family members, peer effect, games and toys preferred in raising children, stories, teacher attitudes and behaviors together with the formal education, curricula and course books play a determinant role in the perception of gender which the individual carries from the early childhood to adulthood. For that reason, education in this sense comprises an important context of the studies regarding gender in terms of the fact that it is effective in both constructing gender and changing the current perception.

While one side of the studies focusing on gender and education relation is made up of statistical researches aiming at determining the differences between genders in having access to education and providing schooling of girls, the other side is made up of research in the education of gender and the role of education in its construction. The latter research deals independently with early childhood/preschool period, investigate teacher attitudes, curricula and course books or turns its faces to the need regarding gender education in higher education. At this point, it is likely to state that the question of at what level and by means of which content an effective gender education designed for the purpose of helping to get gender equality will be realized are still exist. The purpose of the current study is to determine the importance of mainstreaming of gender equality in education based on this question with a holistic perspective regarding the needs for a gender education.

The current study is a feminist oriented qualitative study in terms of its subject matter, purpose and data collection process. This orientation never means carrying it out from just one perspective. On the contrary, it makes being more neutral and a large perspective possible in the evaluation of the data because of such features as having no researcher-researched hierarchy and aiming at eliminating inequalities based on gender. The study group of the research was selected using criterion sampling and snowball sampling, which are purposed sampling techniques. The criterion in question in the process realized through criterion sampling is that the participant are the experts in gender education. In this sense, semi-structured detailed interviews were made with 13 experts from such different professional groups as faculty member, sociologist, activist, project

coordinator regarding gender. Within the content of the interviews, the questions and process were planned before, the participants were asked questions regarding their experiences, knowledge and emotions and detailed data were obtained accordingly. In this process, the video and voice recordings were firstly transcribed for the data analysis of the interviews and then they were analyzed in terms of contents. The study group was not categorized in the study, but the interview for was prepared depending on thematic categories beforehand. Upon the evaluation of the data holistically with the new themes discovered during the analysis process, it was found that expert views had a common point regarding the importance of mainstreaming of gender equality in education.

During the evaluation of the data obtained in the study, expert views were frequently given places through direct quotations. These views emphasize regarding the problems of the research that education has a significant and permanent effect regarding helping the provision of gender, but this effect is directly related to the realization of mainstreaming. 'Dual Approach' adopted by European Commission since 1996 in order to provide equality are accepted as the basic foundation. Depending on this basic foundation and the data obtained in the interviews, mainstreaming is a strategy adopted to provide gender equality rather than a political target alone. This strategy requires that there is a need to add courses regarding gender to the curricula at every stage of education for an effective gender education. However, this course is not sufficient alone. It is essential that gender equality perspective must be integrated into a great many components which an individual is exposed to from childhood to adulthood in their education life.

In this respect, it is necessary that curricula and course materials regarding all courses must be rearranged depending on gender equality and that all the branch teachers must be trained insensitive to gender equality. Findings regarding to teacher training additionally indicate that there is a need for gender education courses in higher education starting from the faculties of education.

In conclusion, an independent gender course aiming at all stages in gender education and the need for an integration of equalist perspective to a great many components in education means the mainstreaming of gender equality in education. It is known that the studies in the related literature regarding gender education deal with the application separately in general. Nevertheless, the current study indicates that there is a more holistic approach for an effective gender education. For that reason, mainstreaming gender equality in education comprises a significant context. It is recommended that more studies must be conducted in this issue and the studies regarding gender education must be carried out by paying attention to the importance of mainstreaming.

Ekler**Ek – 1. Görüşme Soruları**

1. Kendinizi tanıtır kariyer geçmişinizden kısaca bahsedebilir misiniz?
2. Sizi toplumsal cinsiyet veya kadın çalışmalarıyla ilgilenmeye yönlendiren toplumsal sebepler nelerdir, açıklayabilir misiniz?
3. Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve bundan kaynaklanan problemler olduğu kabulüyle yola çıkarsak, bu problemleri en aza indirmek için eğitimin ne gibi katkıları olabilir, örneklendirerek açıklayınız.
4. Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında bireyin gelişimi göz önünde bulundurulduğunda hangi dönemler kritik olarak değerlendirilebilir? Nedenleriyle açıklayınız.
5. Erken çocukluk döneminde; oyun/oyuncak seçimleri, masal kitapları/öyküler ve renkler (kızlara pembe erkeklere mavi) gibi detay görünen unsurlar toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının oluşumunda gerçekten ne kadar etkilidir?
 - a. Peki bir okul öncesi öğretmeni, öğrencilerdeki kalıp yargıları değiştirmek için hangi stratejileri uygularsa etkili olabilir?
6. Cinsiyet rolleriyle ilişkili problemleri en aza indirmek için okul öncesi dönemde neler yapılabilir?
 - a. Cinsel eğitim ve mahremiyet eğitiminin bu bağlamda rolü nedir?
 - b. Cinsel eğitim ve mahremiyet eğitimi konusunda Türkiye’nin durumu nedir?
7. İlk ve ortaöğretim döneminde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin göstergeleri ve sonuçları nelerdir?
 - a. Bu dönemde (ilk ve ortaöğretim dönemi) toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik bir farkındalık oluşturmak için eğitim öğretimde ne gibi düzenlemeler yapılabilir?
8. Öğretmenlerin özellikle okul öncesi, ilk ve ortaöğretim dönemlerinde öğrenciler üzerinde etkili olduğu literatürdeki bulgular arasındadır. Peki, sizce Türkiye’de öğretmenler toplumsal cinsiyete ne kadar duyarlı?
 - a. Bu bağlamda eğitim fakültelerine toplumsal cinsiyet dersi koyma fikrini nasıl değerlendirirsiniz?
 - b. Bu konuda olası bir dersin içeriği ne olmalıdır?
 - c. Şimdi olunan noktada öğretmenlere yönelik hizmet içi bir toplumsal cinsiyet eğitimini bir alternatif olarak nasıl değerlendirirsiniz?

9. “Öğrenme ve öğretmenin iç içe geçtiği; cinsiyetçilik, ırkçılık, sınıfçılık gibi yıkıcı unsurların reddedildiği, katılımcıların gündelik deneyimlerinin paylaşımı üzerine inşa edilmiş ve eleştirel düşünme ve başkalarıyla çalışabilme becerilerinin gelişimini sağlayan derslik uygulamalarına ilişkin rehberlik eden kuramı feminist pedagoji olarak tanımlayabiliriz.”

Bu tanım doğrultusunda feminist pedagoji Türkiye’de eğitim öğretimin hangi düzeyinde ne kadar mümkün ve sizce nasıl uygulanabilir?

10. Bazı üniversitelerin çeşitli bölümlerinde zorunlu veya seçmeli toplumsal cinsiyet dersleri verildiğini görüyoruz. Bu derslerin yeterli – yetersiz yönleri sizce nelerdir?

a. Üniversiteler için olası bir toplumsal cinsiyet dersi için öncelik verilmesi gereken bölümler nelerdir, neden?

b. Olası bir toplumsal cinsiyet dersinin içeriği nasıl olmalıdır?

11. Toplumsal cinsiyet duyarlılığı yaratma konusunda yine üniversiteler tarafından geliştirilen yetişkinlere yönelik sertifikalı eğitimlere ilişkin görüşlerinizi almak istesek;

a. Bu programların eksik bulduğunuz yönleri var mı? Varsa nelerdir?

b. Bu programlar kimlere hitap ediyor veya etmelidir?

c. Programların içeriği nasıl olmalıdır?

12. Toplum genelinde toplumsal cinsiyet duyarlılığı yaratmak için ‘okul dışı’ neler yapılabilir?

13. Toplumsal cinsiyet eğitimi konusunda dünyadan örnek verebileceğiniz uygulamalar var mı? Varsa nelerdir?

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama sürecine gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara titizlikle cevap veren tüm uzmanlara teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 03.03.2020 tarih ve 03 sayılı sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Ekstra Program Etkinlikleri ve Öğrencilere Katkısı

Extracurricular Activities and Their Contribution to Students

Ümmühan Güliz Orhan, Ayşe Seis, Muhammet Gel, Filiz Evran Acar

Yazar Bilgileri

Ümmühan Güliz Orhan 
Doktora Öğrencisi, Düzce
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
ummuhanguliz@gmail.com

Ayşe Seis 
Doktora Öğrencisi, Düzce
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
ayseseis@gmail.com

Muhammet Gel 
Doktora Öğrencisi, Düzce
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
gel.muh@gmail.com

Filiz Evran Acar 
Doç. Dr., Düzce Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
filizacar@duzce.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalar hakkındaki görüşlerinin neler olduğunun araştırılmasıdır. Alanyazında kişilerin çok yönlü gelişimi için derslerin dışında kalan, öğrencilerin gönüllü olarak katıldıkları sosyal, akademik, sanatsal vb. etkinlikler ekstra program etkinlikleri olarak ifade edilmektedir. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada 13 maddeden oluşan "Ekstra Program Etkinliklerine Katılım Ölçeği" kullanılmış ve 12-18 yaş dönemindeki 690 ortaokul ve lise öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Öğrencilere ayrıca ekstra program etkinliklerinin ölçekte belirtilmeyen faydalarının neler olduğu sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler ekstra program etkinliklerinin orta düzeyde faydalı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca ekstra program etkinliklerinin sosyal, akademik, fiziksel, duyuşsal, kişilik gelişimi ve iyi oluşları için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri; okula devam durumuna, aldıkları başarı belgelerine göre anlamlı fark göstermezken cinsiyete, sınıf düzeyine, akademik başarıya yönelik algıya, kitap okuma oranına, okula ve derslere duygu durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak ekstra program etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre zenginleştirilmesi ve ekstra program etkinliklerini faydalı görmeyen öğrencilerle bunun nedenlerini ortaya koyacak derinlemesine araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Ekstra program
Program dışı etkinlikler
Ekstra programın faydaları

Keywords
Extra curriculum
Extracurricular activities
Benefits of extra curriculum

Makale Geçmişi
Geliş: 03.08.2023
Kabul: 05.02.2024

ABSTRACT

This research explores students' perspectives on the advantages of participating in extracurricular activities. These additional activities, such as social, academic, and artistic pursuits that students choose to engage in beyond regular classes, promote well-rounded development. The study employed a survey model and utilized the "Scale for Participation in Extracurricular Activities" which included 13 items, to collect data from 690 students aged 12 to 18 in middle and high schools. Moreover, students were asked to share their views on the benefits of the extracurricular activities, which were further analyzed through descriptive analysis. The findings indicated that students rated the extra curriculum as "moderately" helpful, with a score of 3.24. They also acknowledged that the curriculum enhanced their social, academic, physical, emotional, and personality development and well-being. Furthermore, students' opinions were consistent regardless of their school attendance status and academic achievement certificates. However, they varied significantly based on gender, grade level, attitude toward academic success, reading habits, and feelings toward school and classes. According to the study's findings, it is suggested that extracurricular activities be tailored to the interests and needs of students. Additionally, conducting in-depth research with students who do not find the extra curriculum useful is suggested to reveal the reasons for their dissatisfaction.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Orhan, Ü. G., Seis, A., Gel, M. & Evran-Acar, F. (2024). Ekstra program etkinlikleri ve öğrencilere katkısı. *TEBD*, 22(1), 660-686. <https://doi.org/10.37217/tebd.1334666>

Giriş

Öğrenme ve kişilik gelişimi; sınıf içindeki dersler ve dersler dışındaki etkinliklere katılım yoluyla gerçekleşmektedir (Han ve Kwon, 2018). Eğitim kurumları kişinin bu çok yönlü gelişimi için öğretim programlarını kullanmakta ve öğrencilerin gönüllü olarak katıldıkları sosyal, akademik, sanatsal vb. etkinlikler sunmaktadır. Alanyazında genellikle ekstra program olarak ifade edilen bu etkinlikler derslerin dışında düzenlenmekte ve eğitim deneyiminin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Bartkus, Nemelka, Nemelka ve Gardner, 2012). Öğrencilerin sadece bilişsel becerilerinin gelişmesini değil gelecekteki yaşamları için gerekli olan becerilerin de gelişmesini desteklemektedir (Sarı, 2012). Ekstra program etkinliklerinin öğrencilere kendilerini tanımalarını sağlama, duygusal ve entelektüel gelişimlerini destekleme, yaratıcılıklarını, iletişim, öz düzenleme ve öz denetim becerilerini geliştirme konusunda faydaları bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çalışmalara istekli katılmalarını, onların performanslarının üst düzeye çıkmasını sağlamaktadır (Narkabilova, 2021). Kısaca ekstra program bilişsel olan ve olmayan becerilerin gelişimini aktif öğrenci katılımını sağlayarak gerçekleştirmekte ve öğrencilere yaşam becerileri kazandırmaktadır (Kırkıç ve Vatansever-Bayraktar, 2021). Bu nedenle eğitim programı planlamalarında ekstra program uygulamalarına yer verilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu sürece katılım gönüllülük kapsamında yürütüldüğü için veli ve öğrencilerin farkındalık kazanması önem taşımaktadır. Bu çalışma ile öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalar hakkındaki görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu görüşleri etkileyen unsurların neler olduğu incelenmiştir.

Ekstra program kavramının daha net anlaşılabilmesi için alanyazın incelemesi kapsamında ekstra program kavramının ne olduğu, tarihsel gelişim süreci ve sağladığı faydalar konusu detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Ekstra Programın Tanımı ve Kapsamı

Ekstra program; öğretim programlarının dışında kalan ve okul içi veya okul dışı organize edilen etkinliklere verilen isimdir (Oxford English Dictionary, 2022). Alanyazında “cocurricular-ortak/iş birlikli program”, “extraclass-sınıf dışı”, “socializing-integrating-sosyalleşme-bütünleşme”, “collateral student practices-tamamlayıcı öğrenci etkinlikleri” kullanımları bulunmaktadır ancak “extracurricular activities- ekstra program aktiviteleri” en çok tercih edilen ve benimsenen tanımdır (Beale, 1983). Ekstra program; resmi programın hedefleri kapsamında, program vizyonunu destekleyen, zenginleştiren, katkı sağlayan etkinliklerdir (Bartkus vd., 2012; Fretwell 1931’den aktaran Beale, 1983). Öğrencilerin akademik, sosyal kazanımlara ulaşmasını sağlayacak amaçlı, organize edilmiş, zorunlu olmayan, katılımın isteğe bağlı olduğu, öğrencilerin ilgisine göre düzenlenen, katılım sonucu bir not alınmayan, sınıf etkinliğinin bir parçası olmayan etkinliklerdir (Aslan-Altan, 2019; Bartkus vd., 2012; Han ve Kwon, 2018; Mahoney, 2014). Bu kapsamda; sosyal etkinlikler (gönüllü

topluma hizmet etkinlikleri), performans etkinlikleri (drama, dans, koro gibi), takım sporları, okul yönetimine katılım (öğrenci meclisi, kol faaliyetleri gibi) ve akademik kulüpler veya dersler (tartışma, yabancı dil, matematik veya satranç kulüpleri, bilim fuarları) gibi gönüllü faaliyetleri içermektedir (Aslan-Altan, 2019; Eccles ve Barber, 1999). Ekstra program sayesinde öğrencilerin denetlenmedikleri durumlarda okulun kazandırdığı davranışları ne düzeyde kazandıkları değerlendirilebilir ve öğretim programlarının etkililiği test edilebilir (Beale, 1983).

Ekstra Program Kavramının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Ekstra program, öğrencilerin okulda düzenledikleri aktiviteleri kontrol etme ve program hedefleri içinde düzenleme ihtiyacıyla ortaya çıkmıştır (Beale, 1983). Amerika Birleşik Devletleri'nde 19.yy'da normal akademik programa ek olarak kurgulanmaya başlanmış, edebiyat toplulukları, münazara kulüpleri daha sonra atletizm kulüpleri ve okul gazeteleri oluşturulmaya başlanmıştır (Massoni, 2011; Wilcox, 2012). Bu yıllarda akademik dersler okulun temel görevi, ekstra program aktiviteleri ise eğlence amaçlı görülmüştür. Ancak sonraki yıllar ekstra programın çeşitlendiği ve eğitimciler tarafından faydalarının fark edildiği yıllar olmuştur (Wilcox, 2012). Ekstra programın gelişimi dört dönemde ele alınmıştır. 1870-1900 yıllarını kapsayan birinci dönem, tüm eğitimcilerin ekstra programı reddettiği ve öğrenciye faydasına inanmadığı dönem olmuştur. İkinci dönem 1900-1920 yıllarında ise ekstra programa katılımın pasif olduğu; ancak eğitimcilerin ders dışı etkinliklere katılımın bazı öğrenme fırsatları yarattığını fark etmeye başladıkları yıllar olmuştur (Gholsan, 1985). Bu yıllarda öğretmen yetiştiren kurumlarda ekstra program etkinliklerinin düzenlenmesiyle ilgili dersler verilmeye başlanmıştır. Fretwell bu dersi okutan ve öğrencileri ile birlikte makale ve ders kitapları üreterek alanyazının oluşmasına zemin hazırlayan öncü isimlerden olmuştur (aktaran Beale, 1983). 1920-1956 yıllarında geçen üçüncü dönemde, ders dışı etkinliklere katılımın aktifleştiği, eğitimcilerin bu etkinliklerin faydasına inanmaya başladıkları ve okulların çoğunun ekstra programa yer verdiği dönem olmuştur. Son dönemde ise öğrencilerin ekstra program etkinliklerine katılmaları teşvik edilmekte ve anlamı zenginleştirilerek iş birlikli program (cocurricular) olarak görülmektedir (Gholsan, 1985).

Türkiye'de Ekstra Program Etkinliklerinin Gelişimi

Türkiye'de ekstra program çalışmalarına 1929 yılında ilkökul yönetmeliğinde yer verilmiştir. Öğrencilerin okul içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, kendi girişimleriyle eğitsel kol çalışmalarına katılmaları istenmiştir (Binbaşıoğlu, 2000). 1974'de ders dışı etkinliklere üç saatlik bir zaman ayrılmış ve öğrenciler sportif, sanatsal, kültürel etkinliklere yönlendirilmişlerdir (Çelikkaya, 1999). 1983 yılında ortaokul, lise ve dengi okullarda kapsamlı eğitsel çalışmalar sunularak okulların olanakları ölçüsünde etkinliklerin yürütülmesi istenmiştir. 2010 yılında izcilik, beden eğitimi ve spor çalışmaları, halk oyunları, güzel sanatlar ile Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

(TÜBİTAK) koordinesinde yürütülen bilim çalışmaları ders dışında yapılacak eğitim çalışmaları olarak belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Bu tarihten sonra sosyal etkinlikleri geliştiren, dönüştüren ek maddeler yayınlanmış, etkinliklerin amacı, işlevi ve uygulanma süreci düzenlenmiştir (Çöğmen, 2022). 2017 yılında ise “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” ile öğretim programlarının yanı sıra bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü ve toplum hizmeti kapsayan sosyal etkinlik usul ve esasları düzenlenmiştir. Yönetmelikle öğrencilerin yeni ilgi alanlarına sahip olmaları, özgüven, sorumluluk duygusu, gönüllülük, demokratiklik, millî, manevi, ahlaki, insani ve kültürel değerleri kazanmaları hedeflenmiştir. Bu kapsamda “yarışma, tören, mezuniyet günü, tanıtım günü, anma günü, yayın, müzik, halk oyunu, tiyatro, kampanya, ziyaret, gösteri, şenlik, şiir dinletisi, turnuva, konferans, panel, sempozyum, imza günü, fuar, sergi, kermes, gezi, proje hazırlama ve benzeri etkinlikler ile okul içi izcilik ve gençlik kampları faaliyetleri ile sportif yarışmalar”ın yapılabileceği, gerektiği durumlarda öğretmenler kurulu kararıyla farklı öğrenci kulüplerinin açılabilceği belirtilmiştir. Öğrencilere katılım belgesi verilmesine ve yapılan çalışmaların e-Okul sisteminde Sosyal Etkinlik Modülüne işlenmesine karar verilmiştir. Sosyal etkinliklerin Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı gençlik merkezleri ve gençlere yönelik faaliyet gösteren kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılarak yararlanılabileceği belirtilmiştir. Düzenlenecek etkinliklere yönelik destek alınabilecek kurumlar, örnek planlama örnekleri sunulmuştur (MEB, 2017).

Ekstra Program Etkinliklerinin Sağladığı Faydalar

Ekstra program etkinliklerinin öğrencilere sağladığı faydalar alanyazında kabul gören bir olgudur. Ekstra program etkinliklerinin öğrencilere sağladığı faydaları ortaya çıkarmaya yönelik çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda ekstra program etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı (Aslan-Altan, 2019; Dick, 2010; Karaküçük, 1999; Köse, 2007; Massoni, 2011; Miranda, 2001; Moriana vd., 2006; Özkan, 2020; Reeves, 2008) ve ileride başarılı birer yönetici olmalarını sağladığı yönünde (Boone, Kurtz ve Fleenor, 1988; Massoni, 2011) sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca ekstra program etkinliklerine katılım öğrencilerdeki davranış sorunlarını azaltmakta, okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamakta, okulu bırakma oranını düşürmekte ve sosyal yönlerini geliştirmektedir (Aslan-Altan, 2019; Çınar, 2019; Dick, 2010; Holloway, 2002; Howie, Lukacs, Pastor, Reuben ve Mendola, 2010; Karaküçük, 1999; Köse, 2007; Kuh, 1993; Massoni, 2011). Yardımlaşma, yansıtıcı düşünme, bilgiye ulaşma ve kullanma, pratiklik, özgüven, empati gibi değer ve beceriler kazandırmaktadır (Clotfelter, 2001; Çınar, 2019; Kuh, 1993).

Ancak Türkiye’de ekstra program etkinliklerinin uygulamada ihmal edildiği ve öğrenciler tarafından sağladığı faydaların fark edilmediği görülmektedir (Aybek, İmamoğlu ve Taşmektepligil, 2011; Sarı, 2012). 2017 yılında yapılan düzenlemelerden sonra ise veli ve öğretmenlerin ekstra

program çalışmalarına yönelik tutumunun olumlu yönde bir eğilim izlediği ve öğrenci gelişimine sağladığı faydaların fark edildiği görülmektedir (Ayyıldız, Yüksel, Canlı, Taşkın ve Sunay, 2021; Kesen, 2019; Kocayığıt ve Ekinci, 2020; Yüceer, Coşkun-Keskin ve Aydoğmuş-Doğan, 2022). Okulların ekstra program çerçevesinde yaptıkları çalışmaların sağladığı faydalara ilişkin öğrencilerin farkındalık düzeyinin ne olduğunu ve bu farkındalıkları etkileyen unsurların neler olduğunun araştırılması önem kazanmaktadır. Bu çalışmada; ekstra program çalışmalarının devlet okullarındaki öğrencilere ne düzeyde katkı sağladığı, bu katkıların neler olduğu ve öğrenci görüşlerine etki eden unsurların neler olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 7-12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri nasıldır?
 - 7-12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri;
 - a. cinsiyete
 - b. sınıf düzeyine
 - c. akademik başarıya
 - d. kitap okuma oranına
 - e. okula devam durumuna
 - f. okulla ilgili duygu durumuna
 - g. derslerle ilgili duygu durumuna
- göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma betimsel özellik taşımaktadır, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseniyle gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, bir toplumdaki bireylerin belirli bir konudaki tutumlarını, inançlarını, davranışlarını veya özelliklerini belirlemek için sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu araştırma ortaokul ve lise öğrencilerinin ekstra program etkinliklerinin öğrencilere sağladığı faydalara ilişkin görüşlerini betimlemeyi amaçladığı için tarama deseni seçilmiştir.

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Düzce ilinde bulunan devlet okullarında öğrenim görmekte olan ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmaktadır. Düzce merkezde toplamda 20 ortaokul, 21 ortaöğretim devlet okulu bulunmaktadır. Örneklem belirlenirken tabakalı

örnekleme yöntemi seçilmiştir. Tabakalı örnekleme evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2009; Çokluk vd., 2014). Örneklem olarak Düzce merkezde bulunan devlet okullarında okuyan 12-18 yaş dönemindeki ortaokul ve lise öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu dönemdeki öğrenciler yaş grubu özellikleri açısından ergenlik döneminde oldukları ve benzer özellikler taşıdıkları için bu grupla çalışma tercih edilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin sınıf düzeyleri ve sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem

<i>Sınıf düzeyi</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>
7.sınıf	225
8.sınıf	99
9.sınıf	74
10.sınıf	131
11.sınıf	132
12.sınıf	29
Toplam	690

Sınırlılıklar

Araştırma Düzce ili merkezindeki devlet okullarının 7-12. sınıf arasındaki öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

Veri toplama süreci 8 ve 12. sınıf öğrencilerinin bir üst kademeye geçiş sınavına hazırlandıkları dönemde olduğu için bu sınıf seviyelerindeki öğrencilerin katılımı diğer sınıf seviyelerine göre daha azdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Ekstra Program Etkinliklerine Katılım Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek oluşturulurken alanda yapılmış olan çalışmalar incelenmiş ve üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine göre maddelerin ifade şekilleri sadeleştirilmiştir. Uzman görüşlerinden hareketle yapılan düzenlemelerden sonra ortaokul düzeyinden 45 ve lise düzeyinden 27 toplamda 72 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama yüz yüze yazılı formlar aracılığıyla 2022 Nisan ayında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin yönergesi daha anlaşılır olması için yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca bazı maddelerin ifadelerinde değişiklik yapılmış, olumsuz ifadeler anlam kolaylığı sağlanması amacıyla olumlu ifadelere çevrilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir. Veri toplama aracının doldurulma süresi yaklaşık 10 dakikadır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde “cinsiyet, sınıf seviyesi, başarı durumu, devamsızlık süresi, okul gelme hakkındaki duygusu, okula gelmekten hoşlanma durumu, önceki dönemde aldığı belge, kitap okuma sıklığı, en sevdiği ders” gibi katılımcıların kişisel bilgilerinin yer

aldığı dokuz soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalarla ilgili 13 adet Likert tipi soru bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin belirtmek istediklerini yazabilecekleri açık uçlu iki soru bulunmaktadır.

Uygulanan ölçeğin ikinci bölümünün iç tutarlılığını test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygunluğu Bartlett-Testi ile araştırma grubunun büyüklüğünün yeterliliği ise Keiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile değerlendirilmiştir. KMO değerinin faktör analizi için KMO değeri 0,916, Bartlett Küresellik Testi sonucu ($\chi^2=4424,141$, $p<0,05$) olarak bulunmuştur. KMO değerinin 0,80'in üzerinde olması "mükemmel" olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Ortaya çıkan bu değerler veri yapısının faktör analizi için yeterli ve uygun olduğunu göstermektedir. Bu aşamadan sonra ölçek maddelerinin boyutlarının belirlenebilmesi ve güvenilirlik analizinin yapılabilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Tek faktörden oluşan ölçekte 13 madde yer almaktadır. Faktör yük değeri minimum 0,32 seçilmiştir. Analizler sonucunda maddeler tek faktör altında toplanmıştır ve bu maddeler toplam varyansın %49,1'ini açıklamaktadır. Ölçek maddeleri ve maddelerin yükleri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Madde Faktör Yükleri

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yüğü</i>
1 O alanda iyi olduğumu hissettirir.	.682
2 Tanınmamı sağlar.	.659
3 Disiplin kazandırır.	.709
4 Kendimi mutlu hissetmemi sağlar.	.727
5 Arkadaşlarımla birlikte vakit geçirmemi sağlar.	.644
6 Arkadaş edinmemi kolaylaştırır.	.715
7 Farklı bir ortama girdiğimde kendimi daha rahat ifade etmemi sağlar.	.742
8 Grup içinde konuşma yapmamı kolaylaştırır.	.774
9 Ders notlarımı olumlu etkiler.	.632
10 Katıldığım etkinlikle ilgili araştırma yapmama teşvik eder.	.702
11 Daha çok okumamı ve araştırmamı teşvik eder.	.688
12 Okula gelme isteğimi artırır.	.657
13 Hedeflerime ulaşmamı olumlu yönde etkiler.	.761

Tablo 2'de görüldüğü gibi madde faktör yükleri oldukça yüksek değerler almıştır, tüm maddeler 0,6'nın üzerindedir. Faktöre "ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalar" adı verilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek için her maddeye Cronbach Alpha iç tutarlılık testi uygulanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0,913 bulunmuştur. Bu değer 0,7'nin üzerinde olması güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2009; Gürbüz ve Şahin, 2017). Ölçeği yorumlarken kullanabilmek için düzey belirlemeye yönelik maksimum puana dayalı standardizasyon yapılmıştır. Derecelendirme ve sınırlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Derecelendirme ve Sınırlar

<i>Verilen Seçenekler</i>	<i>Sınırlar</i>	<i>Düzeyler</i>
Kesinlikle Evet	4,20-5,00	Yeterli düzey
Evet	3,40-4,19	
Orta	2,60-3,39	Orta düzey
Hayır	1,80-2,59	Yetersiz düzey
Kesinlikle Hayır	1,00-1,79	

Veri Toplaması ve Verilerin Analizi

Veriler toplanmadan önce araştırma ile ilgili etik kurul izinleri ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veriler 2022 Mayıs ayında yüz yüze olacak şekilde okul ortamında toplanmıştır. Toplam 690 veriye ulaşılmıştır. Toplanan nitel ve nicel veriler iki ayrı dosya olarak ayrılmıştır. Nicel veriler SPSS programına aktarılmış ve veri temizliği yapılmıştır. Ön analiz işlemleri olarak verilerin her bir değişkene ilişkin normallik testi yapılmış ve Tablo 4' te sunulmuştur:

Tablo 4. Öğrenci Verilerine Ait Betimsel İstatistikler

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Skewness</i> (Çarpıklık)	<i>Kurtosis</i> (Basıklık)
Cinsiyet	690	1	2	1,39	.487	.471	-1,783
Sınıf düzeyi	690	1	6	2,90	1,666	.198	-1,412
Başarı düzeyleri	690	1	3	2,16	.579	-.024	-.207
Belge	690	1	3	1,71	.753	.524	-1,070
Kitap okuma sıklığı	690	1	4	2,17	.938	.475	-.617
Devamsızlık	690	1	5	1,88	1,235	1,406	.905
Okula gelmekten hoşlanma	690	1	3	1,82	.655	.210	-.723
Okul duygu	690	1	5	3,19	.963	-.528	.362
Sevdiği ders	690	1	8	4,16	2,153	.012	-1,249
Ortalama	690	1	5	3,24	.886	-.400	.059

Tablo 4'te sunulduğu gibi çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (George ve Mallery, 2019). Normal dağılımın bir gereği olarak araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda betimsel istatistikler, ikili gruplar arasındaki farkların anlamlılığını test etmek için ilişkisiz örneklem için t-Testi kullanılmıştır. İki den fazla grupların ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi ve eta-kare etki büyüklüğü kullanılmıştır. Eta-kare etki büyüklüğü 0,01 ise küçük düzeyde, 0,06 ise orta düzeyde, 0,14 ise büyük düzeyde etkilemektedir (Büyüköztürk vd., 2009; Çokluk vd., 2014). Farkların hangi gruplardan kaynaklandığını test etmek amacıyla Post-hoc testlerinden Tukey HSD testi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini "ders dışı etkinliklere katılımın sağladığı faydalar konusunda ölçekte belirtilenler dışında faydalar" bulunup bulunmadığına ilişkin açık uçlu soruya verilen yanıtlar ile ölçeğin sonunda belirtilen "eklemek istedikleriniz" ifadesine gelen yanıtlar oluşturmaktadır. Bu verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, sistematik ve tarafsız olarak metinlerin içinden örtük anlamların incelenmesi için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Baltacı, 2019).

Bu analiz yönteminde verilerin daha ayrıntılı incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılmaya çalışılır. Araştırmada da veriler analiz edilirken nitel veri setleri ayrı bir dosyada birleştirilmiş, daha sonra veriler kodlanarak uygun kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Kategori ve kodların uyumlu ve anlaşılabilir olmasına özen gösterilmiştir.

Geçerliği sağlamak için uygun veri toplama aracı kullanılmış, araştırma sorularının açık ve net olmasına dikkat edilmiş, pilot uygulama yapılmıştır. Kod ve kategoriler oluşturulurken araştırmacılar uzlaşma sağlamaya çalışmıştır. Analizlerde kodlayıcı uyumuna dikkat edilmiş, kategori ve kod tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Kategorilere örnek olması açısından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler gerektiğinde incelenebilmesi için saklanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, "7-12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri nelerdir?" ve "7-12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri; cinsiyete, sınıf düzeyine, akademik başarıya, kitap okuma oranına, okula devam durumuna, okulla ilgili duygu durumuna, derslerle ilgili duygu durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklindeki iki alt probleme ait toplanan verilerin istatistiksel sonuçlarına ait bulgular sunulmaktadır.

Öğrencilerin Ekstra Program Etkinliklerinin Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin ekstra programın sağladığı faydalara ilişkin görüşleri hem nicel hem nitel boyutuyla ele alınmıştır. Nicel boyutunda, ölçek kapsamında sunulan ekstra programın sağladığı faydaları açıklayan her bir ifadeye ilişkin görüşlerinin ortalamaları aşağıdaki Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ekstra Program Etkinliklerinin Sağladığı Faydalar

<i>Maddeler</i>	\bar{x}
Arkadaşlarımla birlikte vakit geçirmemi sağlar.	3,89
Kendimi mutlu hissetmemi sağlar.	3,77
O alanda iyi olduğumu hissettirir.	3,56
Hedeflerime ulaşmamı olumlu yönde etkiler.	3,36
Disiplin kazandırır.	3,29
Arkadaş edinmemi kolaylaştırır.	3,29
Tanınmamı sağlar.	3,14
Farklı bir ortama girdiğimde kendimi daha rahat ifade etmemi sağlar.	3,14
Grup içinde konuşma yapmamı kolaylaştırır.	3,11
Daha çok okumamı ve araştırmamı teşvik eder.	2,92
Ders notlarımı olumlu etkiler.	2,91
Katıldığım etkinlikle ilgili araştırma yapmama teşvik eder.	2,90
Okula gelme isteğimi arttırır.	2,85
Toplam	3,24

Öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin verdiği yanıtların aritmetik ortalaması 3,24 “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenciler ekstra program etkinliklerinin en çok “arkadaşlarla birlikte vakit geçirme”, en az ise “okula gelme isteğini artırma” konusunda faydasının bulunduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerden ayrıca ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerini yazılı olarak da belirtmeleri istenmiştir. Aşağıdaki Tablo 6’da görüşlere ilişkin nitel bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Ekstra Program Etkinliklerinin Öğrencilere Sağladığı Diğer Faydalar

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>
Sosyal	Vaktin boş geçmemesi
	Arkadaşlarla kaynaşma
	Gerçek yaşama hazırlama
	Eğlenme
	Sevildiğini hissetme
	Güzel anılar kazandırma
	Hoşuna gitme
Akademik	Farklı kültürleri tanıma
	Başarı artışı sağlama
	Ders çalışmayı arttırma
	Derslerin oluşturduğu baskıyı azaltma
Kişisel	Ders motivasyonunu artırması
	Fiziksel gelişimi destekleme
	Sportif ve dinç hissetme
	Kendini geliştirme
	Öz düzenleme becerisi kazandırma
	Özgüvenini destekleme
	Duygu kontrolünü destekleme
	Yeteneklerini fark etme
Kendine yeni bir şeyler katma	
Depresyonu engelleme	

Tablo 6’da sunulduğu gibi ekstra program etkinliklerinin öğrencilere sağladığı faydalar içerik analizi sonucunda; sosyal, akademik ve kişisel başlıkları altında toplanmıştır. Öğrenciler sosyal açıdan; vaktin boş geçmemesi, arkadaşlarla kaynaşma, gerçek yaşama hazırlama, eğlenme, sevildiğini hissetme, güzel anılar kazandırma, hoşuna gitme, farklı kültürleri tanıma konusunda ekstra program etkinliklerinin faydalı olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda görüşlerini bildiren öğrencilerin “Günüümü verimli geçirmeme yardımcı oluyor ve mutlu ediyor.” (Ö543), “Sosyalleşmeyi ve kendimi daha iyi şekilde tanımamı sağlıyor.” (Ö452), “İletişim konusunda büyük gelişim sağladı.” (Ö594), “Ortam edinmemi sağlıyor.” (Ö653), “Bilmiyorum, anı edinmemi sağlıyor.” (Ö574), “Okulda keyifli vakit geçirmemi sağlıyor.” (Ö522), “Başka kültür ve gelenekler hakkında bilgi edinmemi sağlıyor.” (Ö634) şeklinde düşüncelerini açıkladıkları görülmektedir.

Öğrenciler ekstra program etkinliklerinin akademik açıdan; başarıyı ve ders çalışmayı arttırdığı, derslerin oluşturduğu baskıyı azalttığı, ders motivasyonunu artırdığı şeklinde görüş

bildirmişlerdir. Bu konuda öğrenciler; “Derslerde geliştiğimiz gibi sosyal yönlerde de gelişiriz.” (Ö414), “Böyle etkinliklerin derslerin üzerimizde oluşturduğu baskıyı azalttığını düşünüyorum.” (Ö424), “Motivasyonu arttırdığı için derslere daha düzenli çalışırım.” (Ö390) şeklinde düşüncelerini ifade etmektedirler.

Öğrenciler ekstra program etkinliklerinin kişisel açıdan; fiziksel gelişimi destekleme, sportif ve dinç hissetme, kendini geliştirme, öz düzenleme becerisi kazandırma, özgüvenini ve duygu kontrolünü destekleme, yeteneklerini fark etme, kendine yeni bir şeyler katma ve depresyonu engelleme alanlarında kendilerine fayda sağladığını düşünmektedirler. Bu konuda belirtilen öğrenci görüşlerinde; “... (Özellikle spor) beni daha iyi hissettiriyor.” (Ö193), “Bir şeylerin peşinde sürekli koşturuyor olmak beni mutlu ediyor.” (Ö462), “Ortam içinde rahat konuşabilmemi sağlıyor.” (Ö514), “Etkinlikler bana özgüven kazandırıyor.” (Ö568), “... Kendime yeni şeyler katmak eğlenceli.” (Ö662) şeklinde ifadeler yer almaktadır.

Öğrencilerin Ekstra Program Etkinliklerinin Sağladığı Faydalara İlişkin Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre 690 öğrenciden elde edilen verilerle ilişkisiz örneklem için t-Testi ile analiz edilerek anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 7. Ekstra Program Etkinliklerinin Yararlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

		<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Cinsiyet	Kız	424	3,33	0,843	688	3,439	0,001	.017
	Erkek	266	3,10	0,934				

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre 7-12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir ($t(690)=3,439$; $p<0,05$). Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasındaki bu anlamlı farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne göre bu etkinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin ($\bar{x}=3,33$) ve erkek öğrencilerin ($\bar{x}=3,10$) ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara yönelik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre 7-12. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerine etki eden bir faktördür ancak etki düzeyi düşüktür.

Öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin sınıf düzeyi, akademik başarı düzeyleri, geçmiş dönemde aldığı belge, kitap okuma sıklığı, okula devam durumu, okula gelmekten hoşlanma, okula karşı geliştirdiği duygu ve en sevdiği ders değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş olup sonuçları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 8. Ekstra Program Etkinliklerinin Yararlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark	η^2
7. sınıf	225	3,184	.853	Gruplar arası	12,098	5	2,420	3,129	.008	8-10	.022
8. sınıf	99	3,003	.853							8-11	
9. sınıf	74	3,197	.932								
10. sınıf	131	3,405	.956	Grup içi	528,859	684	.773				
11. sınıf	132	3,356	.867								
12. sınıf	29	3,348	.709								
Toplam	690	3,241	.886		540,957	689					

Tablo 8'e ait bulgulara göre 7-12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(5,684)=3,129$; $p<0,05$). Buna göre öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerinin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerini etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Yapılan Post Hoc testi ile anlamlı farkın 8. sınıf öğrencileri ile 10. sınıf öğrencileri arasında 10. sınıf öğrencileri lehine ve 11. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında 11. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyleri dikkate alındığında bu etkinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin ders başarılarını algılama düzeylerine ve geçmiş dönemde aldıkları belgelere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Ekstra Program Etkinliklerinin Yararlarının Ders Başarıları Algısına ve Aldıkları Belgelere Göre Karşılaştırılması

	Değişkenler	N	\bar{X}	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark	η^2
Ders başarı düzeyleri	1.Zayıf	70	2,914	1,076	Gruplar arası	14,357	2	7,178	9,365	.000	1-2	.026
	2.Orta	442	3,215	.846							1-3	
	3.Başarılı	178	3,433	.861	2-3							
	Toplam	690	3,241	.886		540,957	689					
Belge	1.Takdir	322	3,283	.846	Gruplar arası	3,253	2	1,627	2,078	.126		
	2.Teşekkür	243	3,260	.887							Grup içi	
	3.Hiçbiri	125	3,097	.973								
	Toplam	690	3,241	.886		540,957	689					

Tablo 9'a göre öğrencilerin ders başarılarını algılama düzeyleri değişkenine göre 7-12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,687)=9,365$; $p<0,05$). Bu anlamlı farkın kaynağını bulmak için yapılan post hoc testine göre, ders başarısını zayıf düzeyde gören öğrenciler ile orta düzeyde gören öğrenciler arasında orta düzeyde gören öğrenciler lehine, ders başarısını zayıf düzeyde gören öğrenciler ile başarılı gören öğrenciler arasında başarılı öğrenciler lehine ve ders başarısını orta

düzeyde gören öğrenciler ile başarılı gören öğrenciler arasında başarılı öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin kendilerini derslerde başarılı görme düzeyleri arttıkça ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara yönelik görüşlerin daha olumlu olduğu söylenebilir. Etki düzeylerine bakıldığında ise ders başarı düzeylerinin etkisinin düşük olduğu görülmektedir.

7-12. sınıf öğrencilerinin bir önceki eğitim-öğretim döneminde almış oldukları belgelerle ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F(2,687)=2,078$; $p>0,05$). Buna göre, farklı başarı belgesi alan veya hiçbir belge almayan öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı yararlarla ilişkin görüşlerinin ortalamaları birbirine yakın değerdedir. Her grubun ortalamasının “yeterli” aralıkta olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin akademik başarılarına yönelik aldıkları belgelerin öğrencilerin görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin kitap okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Ekstra Program Etkinliklerinin Yararlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

<i>Kitap Okuma Sıklığı</i>	<i>N</i>	<i>X̄</i>	<i>Ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>	<i>η²</i>
1.Hiç	176	2,991	.969	Gruplar arası	19,942	3	6,647	8,752	.000	1-2	.036
2.Ayda 1-2	297	3,249	.813								
3.Ayda 3-4	139	3,384	.844								
4.Ayda 5 ve üzeri	78	3,521	.899	Grup içi	521,015	686	.759				
Toplam	690	3,241	.886		540,957	689					

Öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara yönelik görüşleri aylık kitap okuma sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($F(3,686)=8,752$; $p<0,05$). Buna göre öğrencilerin aylık kitap okuma sayılarının ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara yönelik görüşlerini etkileyen bir etmen olduğu söylenebilir. Post hoc testine göre bu farkın, ayda hiç kitap okumayanlarla ayda 1-2 kitap okuyanlar arasında ayda 1-2 kitap okuyanlar lehine, ayda hiç kitap okumayanlarla ayda 3-4 kitap okuyanlar arasında ayda 3-4 kitap okuyanlar lehine, ayda hiç kitap okumayanlarla ayda 5 ve üzeri kitap okuyanlar arasında ayda 5 ve üzeri kitap okuyanlar lehine olduğu görülmüştür. Buna göre kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilere göre ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin daha olumlu görüşte olduğu söylenebilir. Kitap okuma sıklığı düzeyleri dikkate alındığında bu etkinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin öğrencilerin devamsızlık yapmasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ekstra Program Etkinliklerinin Yararlarının Devamsızlık Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Devamsızlık</i>	<i>N</i>	<i>X̄</i>	<i>Ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
0-5 gün	372	3,238	.869	Gruplar arası	1,212	4	.303	.384	.820
6-10 gün	170	3,285	.861						
11-15 gün	61	3,272	.933						
16-20 gün	31	3,151	.801	Grup içi	539,745	685	.788		
21 gün ve üzeri	56	3,140	1,073						
Toplam	690	3,241	.886		540,957	689			

Tablo 11’e göre öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri öğrencilerin devamsızlık yaptıkları gün sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(4,685)=0,384$; $p>0,05$). Buna göre, öğrencilerin devamsızlık durumunun öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin öğrencilerin okula gelmekten hoşlanma ve okulu sevme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Ekstra Program Etkinliklerinin Yararlarının Okula Karşı Duygu Durumuna Göre Karşılaştırılması

	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>X̄</i>	<i>ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>	<i>η²</i>
Okula gelmekten hoşlanma	1.Evet	223	3,555	.854	Gruplar arası	41,184	2	20,592	28,306	.000	1-2	.076
	2.Kısmen	371	3,160	.832							1-3	
	3.Hiç	96	2,824	.928							2-3	
	Toplam	690	3,241	.886		540,957	689					
Okulu Sevme	1.Hiç	58	2,765	0,987	Gruplar arası	47,122	4	11,781	16,341	.000	1-3	.087
	Sevmiyorum										1-4	
											1-5	
	2.Sevmiyorum	50	2,940	1,003							2-4	
											2-5	
	3.Ne seviyorum ne de sevmiyorum	330	3,156	0,825	Grup içi	493,835	685	.721			3-4	
4.Seviyorum	209	3,446	0,784	3-5								
5.Çok seviyorum	43	3,893	0,943	4-5								
Toplam	690	3,241	.886		540,957	689						

Öğrencilerin okula gelmekten hoşlanma durumu değişkenine göre öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmaktadır ($F(2,687)=28,306$; $p<0,05$). Buna göre öğrencilerin okula gelmekten hoşlanma düzeylerinin öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerine etki

eden bir değişken olduğu söylenebilir. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için yapılan post hoc testine göre, okula gelmekten hoşlanan öğrenciler ile okula gelmekten kısmen hoşlanan öğrenciler arasında okula gelmekten hoşlanan öğrenciler lehine, okula gelmekten hoşlanan öğrenciler ile okula gelmekten hoşlanmayan öğrenciler arasında okula gelmekten hoşlanan öğrenciler lehine, okula gelmekten kısmen hoşlanan öğrenciler ile okula gelmekten hoşlanmayan öğrenciler arasında okula gelmekten kısmen hoşlanan öğrenciler lehine fark olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğüne göre bu etkinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin okula gelmekten hoşlanma düzeyleri arttıkça ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin de daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okulu sevmeleri ile ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F(4,685)=16,341$; $p<0,05$). Buna göre öğrencilerin okula gelmeye karşı hissettikleri duyguların ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerine etki eden bir etmen olduğu söylenebilir. Post hoc testi analizi sonucunda elde edilen farklılığa göre okula gelmeyi hiç sevmeyenler ile okula gelmeyi ne seviyorum ne de sevmiyorum diyenler arasında ne seviyorum ne de sevmiyorum lehine, okula gelmeyi hiç sevmeyenler ile okula gelmeyi sevenler arasında okula gelmeyi sevenler lehine, okula gelmeyi hiç sevmeyenler ile okula gelmeyi çok sevenler arasında okula gelmeyi çok sevenler lehine, okula gelmeyi sevmeyenler ile okula gelmeyi sevenler arasında okula gelmeyi sevenler lehine, okula gelmeyi sevmeyenler ile okula gelmeyi çok sevenler arasında çok sevenler lehine, okula gelmeyi ne seviyorum ne sevmiyorum diyenler ile okula gelmeyi sevenler arasında okula gelmeyi sevenler lehine, okula gelmeyi ne seviyorum ne sevmiyorum diyenler ile okula gelmeyi çok sevenler arasında okula gelmeyi çok sevenler lehine, okula gelmeyi sevenler ile okula gelmeyi çok sevenler arasında okula gelmeyi çok sevenler lehine olmaktadır. Buna göre okula gelmeyi sevme duygusu arttıkça ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin olumlu görüş geliştirmenin de artış gösterdiği söylenebilir. Okula karşı geliştirdikleri duygu düzeylerine bakıldığında, bu etkinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilere en sevdiği dersin ne olduğu sorulmuş ve verilen cevaplar sekiz kategoride toplanmıştır. Bu cevaplardan birinin de “boş ders” yani öğretmenin olmadığı, ders işlenmeyen ders olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin öğrencilerin en sevdiği ders değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Ekstra Program Etkinliklerinin Yararlarının Öğrencilerin Sevdiği Derse Göre Karşılaştırılması

<i>Sevdiği ders</i>	<i>N</i>	<i>X̄</i>	<i>Ss</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ort.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>	<i>η²</i>
1 Fen bilimleri	108	3,272	.838							1-8	
2 Sosyal bilimler	78	3,064	1,064	Gruplar	26,245	7	3,749			2-8	
3 Matematik	111	3,371	.826	arası						3-8	
4 Yabancı dil	71	3,238	.873					4,968	.000	4-8	.048
5 Türkçe/ TDE	99	3,382	.808							5-8	
6 Görsel sanatlar	90	3,388	.827	Grup içi	514,712	682	.755			6-8	
7 Beden eğitimi	110	3,138	.852							7-8	
8 Boş geçen ders	23	2,388	.951								
Toplam	690	3,241	.886		540,957	689					

Tablo 13'e ait bulgulara göre 7-12. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerinin öğrencilerin en sevdiği derslere göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($F(7,682)=4,918$; $p<0,05$). Bu bulgulara göre öğrencilerin en sevdiği derslerin ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olduğu söylenebilir. Yapılan Post Hoc testi analizine göre boş dersi sevenler ile fen bilimleri derslerini sevenler arasında fen bilimleri sevenler lehine, boş dersi sevenler ile sosyal bilimleri derslerini sevenler arasında sosyal bilimleri sevenler lehine, boş dersi sevenler ile matematik dersini sevenler arasında matematik dersini sevenler lehine, boş dersi sevenler ile yabancı dil dersini sevenler arasında yabancı dil dersini sevenler lehine, boş dersi sevenler ile Türkçe/TDE dersini sevenler arasında Türkçe/TDE dersini sevenler lehine, boş dersi sevenler ile görsel sanatlar dersini sevenler arasında görsel sanatlar dersini sevenler lehine, boş dersi sevenler ile Beden eğitimi dersini sevenler arasında beden eğitimi dersini sevenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sevdiği derslerin değerlerine bakıldığında orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Buna göre boş ders haricindeki dersleri seven öğrencilerin, ekstra program etkinliklerinin sağladığı faydalara yönelik görüşlerinin boş dersi seven öğrencilerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Boş geçen dersi seven öğrenciler, ders işlemeyi sevmeyen öğrencilerdir ve ekstra program etkinliklerini faydalı görmemektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre ulaşılan sonuçlar, tartışma ve öneriler sunulmaktadır. Bu çalışmada ekstra program çalışmalarının öğrencilere sağladığı katkılar ve bu katkıların bazı kişisel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere beşli Likert tipinde bir ölçek ve ölçek dışında belirtmek istediği faydaları yazabileceği açık uçlu iki soru yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler ekstra program etkinliklerinin ölçekte belirtilen; etkinliğe katıldığı alanda iyi olduğunu hissetme, tanınma, disiplin kazanma, mutlu olma, arkadaşlarla birlikte olma, arkadaş edinme, kendini ifade etme, grup içinde

konuşma, ders notlarının, araştırma yapmanın, okumanın, okula gelme isteğinin artışı, hedeflere ulaşmayı sağlama gibi alanlarda kendilerine fayda sağladığını düşünmektedirler. Öğrenciler bu faydaların dışında sosyal, akademik, fiziksel, duyuşsal, kişilik gelişimi ve iyi oluşu destekleme konusunda da faydaları bulduklarını belirtmişlerdir. Ders dışı etkinliklerin öğrencilere sağladığı faydalar alanyazınla da desteklenmektedir. Bu çalışmalar ekstra program etkinliklerinin; akademik gelişim (Aslan-Altan, 2019; Dick, 2010; Karaküçük, 1999; Köse, 2007; Massoni, 2011; Miranda, 2001; Moriana vd., 2006; Reeves, 2008; Özkan, 2020), sosyal gelişim, okula karşı tutum (Aslan-Altan, 2019; Çınar, 2019; Dick, 2010; Holloway, 2002; Howie vd., 2010; Karaküçük, 1999; Köse, 2007; Kuh, 1993; Massoni, 2011), liderlik becerileri gelişimi (Boone vd., 1988; Massoni, 2011), değer gelişimi (Clotfelter, 2001; Çınar, 2019; Kuh, 1993) gibi alanlarda faydalarını ortaya koymaktadır.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ekstra program etkinliklerinin öğrencilere orta düzeyde fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu oran yeterli düzeyde olmasa da ekstra program etkinliklerinin faydalarının araştırıldığı önceki yıllara ait çalışmalarla kıyaslandığında bu oranın yükseldiği görülmektedir. Sarı (2011), Yaşın (2012), Görkem (2012) ve Balcıoğlu (2013), öğrenci ve öğretmenlerin ekstra program etkinliklerini önemli görmedikleri ve öğrencilerin gelişimlerine hiçbir katkısının olmadığını düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlar ile araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin faydalarına inanmaya başladıkları görülmektedir. Bu duruma 2017 yılındaki “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” hakkında yaptığı düzenlemelerin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Bu düzenleme ile gençlik merkezleri ve sivil toplum kuruluşlarının okullarla birlikte hareket etmesiyle ekstra program etkinliklerinin çeşitliliği ve niteliği arttırılmıştır (MEB, 2017). Ayrıca veli ve öğretmenlerin de ekstra program etkinliklerine karşı olumlu tutum göstermesini sağlamış olabilir (Ayyıldız vd., 2021; Kesen, 2019; Kocayığit ve Ekinci, 2020; Yüceer vd., 2022).

Öğrencilerin görüşleri; okula devam durumuna, aldıkları başarı belgelerine göre anlamlı fark göstermezken cinsiyete, sınıf düzeyine, akademik başarıya yönelik algıya, kitap okuma oranına, okula ve derslere duygu durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılık gösteren ve göstermeyen durumlar bir arada ele alınarak sırayla tartışılmıştır.

“Okula devam durumu” ve “aldıkları başarı belgelerinin” yani takdir ve teşekkür belgesi alıp almama durumunun ekstra program etkinliklerinin faydalarına yönelik öğrenci görüşlerine etki eden bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmalarda bu sonuca benzer ve zıt olan sonuçlara ulaşılmıştır. Alanyazında bu ekstra program aktivitelerine katılan öğrencilerin derslere düzenli olarak devam ettiği çalışmalar (Parsons, 2013) ve ekstra program etkinliklerinin başarıyı olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmaların yanında (Görkem, 2012; Köse, 2007) ekstra program etkinliklerinin test puanlarını önemli ölçüde etkilemediğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır

(Broh, 2002; Sarı, 2012). Bu çalışmada öğrencilerin okula düzenli devam etme(me)sinin veya başarı belgesi al(ma)masının ekstra program etkinliklerini faydalı görmeye etkisi olmadığı görülmüştür. Bu durum ekstra program etkinliklerini faydalı görme ile ekstra program etkinliklerine katılmanın aynı değerde olmamasına bağlanabilir. Öğrenciler faydalı gördükleri halde çeşitli nedenlerle katılmıyor olabilirler.

“Cinsiyet”, “sınıf düzeyi”, “akademik başarıya yönelik algı”, “kitap okuma oranı”, “okula ve derslere karşı duygu durumu” değişkenlerinin ekstra program etkinliklerinin faydalarına yönelik öğrenci görüşlerine etki eden değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla ekstra program aktivitelerini anlamlı düzeyde daha faydalı görmektedirler. Benzer araştırmalarda öğrencilerin ekstra program etkinliklerini faydalı görmede ve etkinliklere katılmada cinsiyetin anlamlı bir değişken olmadığı görülmüştür (Köse, 2007; Sarı, 2012). Bu durum kız öğrencilerin istekliliği, motivasyonunun daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmada 7-12. sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmış, araştırma sonuçlarına göre 10 ve 11. sınıfların 8. sınıflara göre ekstra program etkinliklerinin faydalarına daha çok inandıkları tespit edilmiştir. Diğer sınıf düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Özçelik (2021) ve Köse (2007), 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre ekstra program aktivitelerinden daha az fayda sağladıklarını, daha olumsuz görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu araştırmalar ve çalışmanın sonucu birlikte düşünüldüğünde, 8. sınıfların bu dönemde liseye giriş sınavına hazırlık sürecinde olmalarından dolayı sınava yönelik olmayan aktiviteleri gereksiz olarak değerlendirdikleri düşünülebilir.

Akademik yönden kendilerinin başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin faydalarına daha çok inandıkları anlaşılmaktadır. Ancak ilginçtir ki, akademik başarının temsili olarak kabul gören takdir ve teşekkür belgesi alıp almama durumuna göre incelendiğinde bu belgeye sahip olma durumları arasında ekstra program etkinliklerinin faydalarına inanç konusunda bir fark görülmemiştir. Benzer çalışmalarda ekstra program etkinliklerinden biri olan spor etkinliğine katılan öğrencilerin daha yüksek not ortalamalarına sahip oldukları ve akademik motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Anderson, 2010; Parsons, 2013).

“Aylık okunan kitap sayısı” öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin faydalarına ilişkin görüşlerine etki eden bir değişken olarak bulunmuştur. Sonuçlara göre kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin faydalarına ilişkin görüşleri kitap okumayan öğrencilere göre daha olumludur. Kitap okumanın öğrenci görüşlerinde etkisi olduğu ile ilgili Orhan ve Adıgüzel’in (2022) çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşılmış, kitap okuyan öğrencilerin değerlendirmeleri daha olumlu olarak bulunmuştur. Ayrıca kitap okumanın kişisel gelişime katkı

sağladığı, ilgi/sevgi duyma, önemli/değerli bulma ile ilişkili olduğu şeklinde çalışmalar bulunmaktadır (Koç, 2020). Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile birlikte düşünüldüğünde kitap okuyan öğrencilerin kendilerini geliştirmeye daha istekli oldukları ve bu nedenle farklı sosyal etkinliklere katılmayı daha değerli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

“Okula gelmekten hoşlanma” ve “okulu sevme” durumu öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin faydasına ilişkin görüşlere etki eden faktörlerdir. Sonuçlara göre okula gelmekten hoşlanan veya okulu seven öğrenciler ekstra program etkinliklerini daha faydalı olarak değerlendirmektedir. Benzer çalışmalarda ekstra program aktivitelerine katılan öğrencilerin okula aidiyet duygusunun olumlu yönde arttığı, okulu bırakma oranının düştüğü görülmektedir (Anderson, 2010; Aslan-Altan ve Şeker, 2021; Dalavos, Chavez ve Guardiola, 1999). Bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Ekstra program aktiviteleri okula karşı duygu durumunu olumlu yönde etkileyen ve olumlu bağlılığı arttıran bir faktör olarak değerlendirilebilir.

“Sevdiği ders” değişkeninin ekstra program etkinliklerinin faydalarına inanma durumuna etki eden bir faktör olduğu ve herhangi bir dersi seven öğrencilerin ekstra program aktivitelerini daha faydalı gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak yorumlandığında öğrencilerin okulla ilgili herhangi bir konuda olumlu izlenimi varsa diğer alanlardaki başarısı ve duygu durumu da bu durumdan etkilenmektedir. Ekstra program etkinliklerine katılım, fiziksel ve zihinsel gelişime olanak vererek öğrencilerin başarıyı algılamalarını ve dolayısıyla öğrenmeye aktif katılmalarını sağlayabilmektedir (Shang, Moss ve Chen, 2023).

Çalışmanın sonuçlarına dayanarak bazı öneriler geliştirilmiştir:

- Ekstra program etkinlikleri erkek öğrenciler için daha az faydalı olarak değerlendirilmektedir. Bunun için erkek öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları tespit edilerek onlara hitap eden ekstra program etkinlikleri tasarlanabilir.
- Sınav kaygısı yaklaştıkça öğrencilerin ekstra program etkinliklerinin faydalarını göremedikleri tespit edilmiştir. Özellikle bu sınıf düzeylerine özel, sınav kaygısını azaltan etkinlikler planlanabilir.
- Kitap okuyan ve başarılı olduğuna inanan öğrenciler ekstra program etkinliklerinin faydasına daha fazla inanmaktadır. Bu sonuca neden olan etmenler nitel araştırma ile ayrıntılı araştırılabilir.
- Okulu veya herhangi bir dersi sevme ile ekstra program etkinliklerini faydalı olarak görme arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu duygular geliştirmesini sağlamak için ekstra program aktiviteleri zenginleştirilebilir.

Kaynaklar

- Anderson, C. M. (2010). *Linking perceptions of school belonging to academic motivation and academic achievement amongst student athletes: A comparative study between high-revenue student athletes and non-revenue student athletes*. (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 13421604).
- Aslan-Altan, B. (2019). *Okula dayalı ekstra program etkinliklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan-Altan, B. & Şeker, H. (2021). Okul özerkliğinde geliştirilen ekstra program etkinliklerinin yansımaları: yeni bir bakış açısı mümkün mü? *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 415-441. <https://doi.org/10.17556/erziefd.780574>
- Aybek, A., İmamoğlu, O. & Taşmektepligil, M. (2011). Öğrencilerin beden eğitimi dersine ve ders dışı etkinliklere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 51-59. <https://doi.org/10.17155/spd.64279>
- Ayyıldız, E., Yüksel, Ü., Canlı, U., Taşkın, C. & Sunay, H. (2021). Ebeveynlerin ders dışı sportif etkilere yönelik tutumlarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 51-64. https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/64208/947958#article_cite sayfasından erişilmiştir.
- Balcıoğlu, İ. (2013). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sosyal etkinlik algıları (Gaziantep/Şahinbey ilçesi örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M. & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education (AJBE)*, 5(6), 693-704. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v5i6.7391>
- Beale, J. R. (1983). *Elbert K. Fretwell and the extra-curricular activity movement 1917-31 (New York)*. (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 8406129).
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler öğretmen kitapları dizisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Boone, L. E., Kurtz, D. L. & Fleenor, C. P. (1988). CEOs: Early signs of a business career. *Business Horizons*, 31(5), 20-24. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(88\)90050-X](https://doi.org/10.1016/0007-6813(88)90050-X)
- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69-95. <https://doi.org/10.2307/3090254>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Clotfelter, C. T. (2001). Who are the alumni donors? Giving by two generations of alumni from selective colleges. *Nonprofit Management and Leadership*, 12(2), 119-138. <https://doi.org/10.1002/nml.12201>
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş (eğitim ve eğitimcilik)* (2. b.). İstanbul: Alfa Basın.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çınar, H. (2019). *Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal gelişimine etkisi (Huzurevi etkinliği örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çöğmen, S. (2022). Eğitimde program dışı etkinlikler. E. Küçüköğlü, (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde program dışı etkinlikler* (2. b.) içinde (s. 2-25). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Davalos, D. B., Chavez, E. L. & Guardiola, R. J. (1999). The effects of extracurricular activity, ethnic identification, and perception of school on student dropout rates. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(1), 61-77. <https://doi.org/10.1177/0739986399211>
- Dick, A. D. (2010). *The relationship of participation in extracurricular activities to student achievement, student attendance, and student behavior in a Nebraska school district*. (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No.3398096).
- Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43. <https://doi.org/10.1177/07435584991410>
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. USA: Routledge.
- Gholsan, R. E. (1985). Student achievement and co-curricular activity participation. *NASSP Bulletin*, 69(48), 17-20. <https://doi.org/10.1177/019263658506948304>
- Görkem, D. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal etkinliklere katılma durumlarının akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. b.). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Han, A. & Kwon, K. (2018). Students' perception of extracurricular activities: A case study. *Journal of Advances in Education Research*, 3(3), 131-141. <https://dx.doi.org/10.22606/jaer.2018.33002>
- Holloway, J. H. (2002). Extracurricular activities and student motivation. *Educational Leadership*, 60(1), 80-81. EJ653559. <https://eric.ed.gov/?id=EJ653559> sayfasından erişilmiştir.

- Howie, L. D., Lukacs, S. L., Pastor, P. N., Reuben, C. A. & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *Journal of School Health*, 80(3), 119-125. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00475.x>
- Karaküçük, S. (1999). Okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklere yaklaşımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 51-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/27961/298545> sayfasından erişilmiştir.
- Kesen, A. H. (2019). *Ders dışı faaliyetlerin kalitesinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırkıcı, K. A. & Vatansever-Bayraktar, H. (Ed.) (2021). *Kuramdan uygulamaya ilkökul eğitiminde yenilikçi öğrenme ve öğretim*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Kocayigit, A. & Ekinci, N. (2020). Ortaöğretim okullarında uygulanan program dışı etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1810-1848. <https://doi.org/10.26466/opus.749109>
- Koç, A. (2020). Öğrencilerin kitap okuma tutumları ile kitap okumanın DKAB öğretim programındaki değerlere etkisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya İlahiyat Dergisi*(15), 275-319. <https://doi.org/10.18498/amailad.781299>
- Köse, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklerini tercih etme nedenleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 46-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/23174/247543> sayfasından erişilmiştir.
- Kuh, G. D. (1993). In their own words: what students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304. <https://doi.org/10.3102/00028312030002277>
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extracurricular activities on students. *Essai*, 9(1), 84-87. <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27> sayfasından erişilmiştir.
- Mahoney, J. L. (2014). School extracurricular activity participation and early school dropout: A mixed-method study of the role of peer social networks. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), 143-154. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v4n1p143>
- MEB. (2010). *Ders dışı eğitim çalışmalarına dair esaslar (2010/49 Sayılı Genelge)*. <https://egitimmevzuat.net/index.php/genelgeler/genelge-2000-2010/203-2010749-sayili-genelge-ders-disi-egitim-calismalarina-dair-esaslar> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği (Sayı: 30090)*. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-egitim-kurumlari-sosyal-etkinlikler-yonetmeliği-yayimlandi/icerik/564> sayfasından erişilmiştir.

- Miranda, J. Y. (2001). *A study of the effect of school-sponsored, extra-curricular activities on high school students' cumulative grade point average, SAT score, ACT score, and core curriculum subject grade point average*. University of North Texas.
- Moriana, J. A., Alos, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J. & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/index.php> sayfasından erişilmiştir.
- Narkabilova, G. (2021). Extracurricular activities are a key element in the organization of the educational process. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(4), 1029-1033. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i4.593>
- Orhan, Ü. G. & Adıgüzel, A. (2022). Ortaöğretim yetkinliklerini karşılama düzeyi açısından 2009 sosyoloji ders programının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(46), 85-98. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.873458>
- Oxford English Dictionary. (2022). Extracurricular. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/extracurricular?q=extracurricular> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, U. B. (2020). PISA-2015 verilerine göre öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımlarının akademik başarılarına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 254-269. <https://doi.org/10.17679/inuefd.504780>
- Özçelik, Ö. (2021). *Program dışı etkinliklere katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Parsons, J. (2013). Student athlete perceptions of academic success and athlete stereotypes on campus. *Journal of Sport Behavior*, 36(4), 400-416. <https://link.gale.com/apps/doc/A351081109/AONE?u=anon-448449cd&sid=googleScholar&xid=0a9b061c> sayfasından erişilmiştir.
- Reeves, D. B. (2008). The learning leader/the extracurricular advantage. *Learning*, 66(1), 86-87.
- Sarı, M. (2012). An investigation of high school students' participation in extracurricular activities. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(1), 72-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29344/314022> sayfasından erişilmiştir.
- Shang, C., Moss, A. C. & Chen, A. (2023). The expectancy-value theory: A meta-analysis of its application in physical education. *Journal of Sport and Health Science*, 12(1), 52-64. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2022.01.003>
- Wilcox, M. L. (2012). *The impact of extracurricular activities on academic performance for rural secondary students in Indiana*. (Doktora Tezi). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3507515).

Yüceer, D., Coşkun-Keskin, S. & Aydoğmuş-Doğan, A. (2022). Evaluation of social clubs studies in Turkey with club counselors' views. *Sakarya University Journal of Education*, 12(1), 108-129.

<https://doi.org/10.19126/suje.988469>

Yaşın, İ. (2012). *İlköğretim 2. kademe ve ortaöğretimde ders dışı etkinliklere katılan öğretmen ve öğrencilerin ders dışı etkinliklerden beklentileri (Yozgat ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Extracurricular activities are the ones organized in or out of the school that are outside the curriculum but are consistent with, supportive of, and enriching to the objectives of the official curriculum (Bartkus, 2012). Extracurricular activities are purposeful, planned, and systematic. Participation is voluntary, and grades are not given for participation (Aslan-Altan, 2019; Bartkus et al., 2012; Han and Kwon, 2018; Mahoney, 2014). Social activities, performance, team sports, arm, club, and volunteer activities are considered extracurricular activities.

The extra curriculum emerged to carry out extracurricular activities in a planned and controlled manner. In these years, it was primarily aimed at making students love school and have fun (Beale, 1983). However, later on, the benefits of extracurricular activities were recognized by educators and extracurricular activities were seen as cooperative activities, and participation in extracurricular activities was supported (Gholsan, 1985).

In Türkiye, official steps were taken in 1929, and students were supported to participate in educational activities within the school in line with their interests and abilities (Binbaşıoğlu, 2000). In the following years, the scope of the extra curriculum expanded with sportive, artistic, and cultural activities (Çelikkaya, 1999). Since 2017, it has been more critical for students to have different interests and to be supported in this context. In order to increase the quality and diversity of extracurricular activities, it was requested to collaborate with public and non-governmental organizations operating for young people. Extracurricular activities help students gain self-confidence, a sense of responsibility, volunteerism, democracy, and national, spiritual, moral, humanitarian, and cultural values (MEB, 2017).

In the literature, the benefits of extra curricula for individuals are supportive of academic, social, economic, psychological, and personality development (Aslan-Altan, 2019; Dick, 2010; Karaküçük, 1999; Köse, 2007; Massoni, 2011; Miranda, 2001; Moriana et al., 2006; Özkan, 2020; Reeves, 2008). The problem statement of this study is whether the students realize these benefits revealed by the literature. In this context, it was aimed to investigate to what extent extracurricular activities contribute to students in public schools, what these contributions are, and what factors affect students' views.

In this study, the survey model was used since it was aimed to determine the level of participation of middle and high school students in extracurricular activities. The study sample consisted of 690 students in the grades of 7, 8, 9, 10, 11, and 12. The "Extracurricular Participation Scale," consisting of 13 items developed by the researchers, was used to collect the data. The measurement tool includes personal information, five-point Likert-type scale items, and an open-ended question where students can write the benefits they want to specify outside the scale. Factor analysis, consistency, reliability test, normality tests, t-test, one-way variance analysis, eta-square effect size, and post hoc tests were used in the study. In addition to the scale, the descriptive analysis method was utilized for the open-ended question.

Factor analysis was conducted to determine the internal consistency and structure of the scale used in the study. First, the collected data were found to be sufficient and appropriate for factor analysis. The scale consists of one factor and the "benefits of the extra curriculum" factor explains 49.1% of the total variance. Cronbach's Alpha coefficient for the whole scale was 0.913 and was interpreted as a reliable scale. The normality of the collected data was tested, and parametric tests were applied to the normally distributed data.

The findings of the study were formed by testing the students' views on the benefits of the extra curriculum and whether these views differed significantly in terms of gender, grade level, academic achievement, reading rate, school attendance, feelings about school, and feelings about lessons. The arithmetic mean of the students' responses regarding the benefits of the extra curriculum was 3.24 points and was interpreted as a "medium" level. According to the results of the research, students thought that the extra curriculum benefits them in the areas mentioned in the scale, such as feeling that they were good in the field in which they participate in the activity, being recognized, gaining discipline, being happy, being with friends, making friends, expressing themselves, speaking in a group, increasing course grades, conducting research, reading, raising desire to come to school, and achieving goals. Students considered that the extra curriculum was most beneficial in terms of "spending time with friends" and least beneficial in terms of "increasing the desire to come to school." In addition to these benefits, students reported benefits in terms of supporting social, academic, physical, affective, and personality development and well-being.

While students' opinions did not show a significant difference in terms of school attendance and the certificates of achievement they had received, they showed a significant difference in terms of gender, grade level, perception of academic achievement, book reading rate, and feelings towards school and lessons. In terms of the gender variable, female students perceived the extra curriculum more useful than the male students at a low impact level. At the grade level, the 10th and 11th-grade students perceived the extra curriculum as more valuable than the 8th-grade students at the low-

impact level. In terms of the perception of success, as the level of student's perception of themselves as successful in the courses increased, their views on the benefits of the extra curriculum were more positive at the low impact level. Students who had the habit of reading books were more optimistic about the benefits of the extra curriculum than students who did not have the habit of reading books. As the students' enjoyment of coming to school increased, their views on the benefits of the extra curriculum were more positive at the medium effect level. The opinions of the students who liked courses other than free classes about the benefits of the extra curriculum were moderately effective and more favorable than those of the students who liked free classes. Success certificates and school attendance were not found to be variables affecting students' opinions.

According to the study results, the students saw the extra curriculum as moderately beneficial. Although this level is not sufficient, it is seen that this rate has increased compared to previous studies in which the extra curriculum's benefits were investigated. The regulation made by MEB in 2017 regarding social activities may have an effect on it. It was found that student opinions differed significantly in terms of gender, grade level, perception of academic achievement, reading rate, and feelings toward school and lessons. It was concluded that school attendance and certificates of achievement were not variables affecting student views on the benefits of the extra curriculum. Based on these results, the following suggestions were developed:

- Male students' interests and needs for the extra curriculum can be determined.
- The 8th-grade students consider the extracurricular activities useless due to exam anxiety, so an extra curriculum specific to their situation can be developed.
- Students who read books and believe they are successful believe in the benefits of the extra curriculum more. The factors that cause this result can be investigated in detail with qualitative research.
- There is a relationship between liking school or any course and seeing the extra curriculum as beneficial. Extracurricular activities can be enriched to ensure students develop positive feelings towards school and courses.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Etik Kurul Komitesinin 28.04.2022 tarih ve 2022/245 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Öğretmen Rollerinin Özellikleri Üzerine Bir Çözümleme*

An Analysis on the Characteristics of Teacher Roles

Ayhan Ural

Yazar Bilgileri

Ayhan Ural 
Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim
Bilimleri, Eğitim Yönetimi,
urala@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen rollerinin özelliklerine ilişkin bir çözümleme yapmaktır. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada dokümantasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını öğretmen rollerine ilişkin ulaşılan alanyazın oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel veri analiz türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bu açıdan ilgili alanyazının incelenmesi sonucu, öğretmen rollerinin tasnifine ilişkin farklı yaklaşımların benimsendiği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada değerlendirilen öğretmen rolleri; pasif aktarıcı teknisyen öğretmen, yansıtıcı pratisyen öğretmen ve dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolünün genel özelliği, öğretmenin yeni bir bilginin veya kuramın yaratılmasından sorumlu olmaksızın, kendisi için belirlenmiş olanı yerine getirmek olduğu tespit edilmiştir. Yansıtıcı pratisyen öğretmen rolünün genel özelliği, öğretmenin öğretme eylemine etkisinin farkında olarak bunları sorgulaması, öğretirken içinde bulunduğu kurumsal ve kültürel bağlam konusuna duyarlı olması, program geliştirme sürecine katılması, okulun değişim çabalarına dâhil olması ve mesleki gelişimi için sorumluluk alması olarak belirlenmiştir. Dönüştürücü entelektüel öğretmen rolünün genel özelliği ise öğretmenin sahip olduğu sosyopolitik bilinçle harekete geçme konusunda kendinden emin olarak sınıfın sınırlarının dışına taşıp sadece eğitimsel ilerleme için değil, kişisel ve toplumsal dönüşüm için de çaba göstermesi olarak ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenin özgürlük, özerklik ve etkililiği için öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimleri desteklenerek güçlendirilmeleri önerilebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğretmenlik mesleği
Pasif aktarıcı teknisyen
öğretmen rolü
Yansıtıcı pratisyen öğretmen
rolü
Dönüştürücü entelektüel
öğretmen rolü

Keywords

Teaching profession
Passive transmitter technician
teacher role
Reflective practitioner teacher
role
Transformative intellectual
teacher role

Makale Geçmişi

Geliş: 27.11.2023
Kabul: 25.03.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to make an analysis of the characteristics of teacher roles. In this descriptive study, the documentation method was used. The data source of the research consists of the literature on teacher roles. In this research, descriptive analysis, one of the qualitative data analysis types, was used. In this respect, as a result of examining the relevant literature, it was seen that different approaches were adopted regarding the classification of teacher roles. Therefore, the teacher roles evaluated in this study are limited to the role of passive transmitter technician teacher, reflective practitioner teacher and transformative intellectual teacher. According to the research results, it was determined that the general feature of the passive transmitter technician teacher role was to fulfill what was determined for the teacher without being responsible for the creation of new knowledge or theory. The general feature of the reflective practitioner teacher role was determined as being aware of the impact of the teacher on the act of teaching and questioning them, being sensitive to the institutional and cultural context in which he/she was teaching, participating in the curriculum development process, being involved in the school's change efforts and taking responsibility for his/her professional development. The general characteristic of the transformative intellectual teacher role was defined as confidence in taking action with his/her sociopolitical consciousness, moving beyond the boundaries of the classroom and striving not only for educational progress but also for personal and social transformation. It can be recommended to strengthen teachers by supporting pre-service and in-service training for teachers' freedom, autonomy and effectiveness based on the research results.

*Bu araştırma, 8-10 Aralık 2020 tarihlerinde düzenlenen Al-Farabi-Balasağun-Abai Uluslararası Forumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Ural, A. (2024). Öğretmen rollerinin özellikleri üzerine bir çözümleme. *TEBD*, 22(1), 687-711.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1396521>

Giriş

Öğrenmenin karmaşık doğası, öğretimin ve öğretmenliğin sürekli olarak gündemde kalmasına yol açmaktadır. Öğretmenliğin tarihinin insanlık tarihine koşut olduğuna ilişkin farklı kaynaklar mevcuttur. Bu konuda öne çıkan iki örnek olarak Sumerli öğretmen Ludingirra (Çığ, 1996) ile Yunanlı öğretmen Sokrates (Davidson, 2008; Platon, 2012; Tolstoy, 2017) gösterilebilir. İş, uğraş ve meslek (Karasu, 2001) şeklinde değişiklikler göstermesine rağmen öğretmenliğin işlevi, başlangıçtakine benzer şekilde özünü koruyarak günümüze kadar gelmiştir. Egemen güç -güçler- tarafından belirlenen öğretim programının uygulanması ve öğrenenin gelişimini destekleme görevleri, öğretmen için köklü bir değişime uğramadan tarihsel olarak süregelen bir süreçtir. Ancak öğretmenin bu temel sorumluluk ve görevi, öğretmeni kontrol eden güç ve/veya mekanizmalara göre bazı farklılıklar göstermektedir. Öğretmen rollerindeki bu farklılaşma, eğitim paradigmaları (Schunk, 1991), öğretmen yetiştirme sistemleri (Popkewitz, 1987), istihdam olanak ve koşulları, siyasal yapılar/rejimler, toplumsal kültür gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır.

En genel anlamıyla rol, ayırt edici ve belirli bir toplumsal konum etrafında toplanmış davranış kalıpları anlamında (Aron, 2017; Giddens, 1998; Marshall, 1999; Morgan, 1977; Sezer, 2015; Tan, 1981; Tezcan, 1995) kullanılır ve bireyin sosyal alan ya da anlamda benimsemiş olduğu davranış biçim ve özelliklerine vurgu yapar. Belirli bir zamanda bir kişi tarafından işgal edilen bir konum ya da yürütülen bir işlev olan statünün belirlediği görev ve hakların kullanılması (Linton, 1936) olarak da tanımlanan rol, bireyin statüsüne uygun davranışlarla rol davranışına dönüşmektedir.

Eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan öğretmenin statüsü ve rolü, ilgili toplumda ve dönemde geçerli olan pedagojik anlayışla yakından ilişkilidir. Reboul (1991) pedagojiyi; modellere bağlı olan ve iletme tarzından çok neyi iletme gerektiği kaygısını taşıyan klasik akım; çocuktan, onun tecrübelerinden ve isteklerinden yola çıkan ve öğretilen şeyin öğretilen kişilere uyarlanmasını talep eden yenilikçi akım ve pedagojiyi kesin bir bilim veya en azından etkili ve garantili bir teknik haline getirmeye çalışan fonksiyonel veya teknikçi akım olarak üç büyük akım halinde gruplandırmaktadır. Eğitimdeki bu paradigmatik değişim, öğretmen yetiştirme ve istihdamı üzerinde etkili olarak öğretmen rollerine de yansımıştır. Öğretmenin başlangıçtaki öğretene ve yetiştiren rolü, değişim göstererek çocuğun gereksinimlerini esas alan, onun öğrenmesini kolaylaştıran ve yardımcı olan bir duruma evrilmiştir. Bu rolüyle öğretmen, başlangıçtaki yetiştiren rolünden çok yetiştirme sürecinin vazgeçilmez bir parçasına dönüşmüştür. Üçüncü aşamadaki öğretmen rolü ise yetiştirme ve yetiştirme faaliyetleri içindeki görevliye dönüştürülmesidir. Birinci aşamada öğretmen, bilginin mutlak taşıyıcısı, aktarıcısıdır. Öğretmenin öğrenciler üzerinde tam hâkimiyeti vardır. Öğrenciyi istediği gibi yönlendirebilir. İkinci aşamada öğretmen, taşıyıcı veya aktaran değil, öğrenme sürecinin en alt düzeyde yöneticisi, kolaylaştırıcısıdır. Öğretmenin işlevindeki mutlak yönlendirme dolaylı

yönlendirmelere dönüşmüştür. Üçüncü aşamada ise öğretmenin istenilenleri yerine getirmesi ile yönlendirme rolü tamamen ortadan kalkmıştır. Öğretmen emeğindeki bu dönüşüm (Buyruk, 2015) öğretmeni; iktidarın, ailenin ve çocuğun öğretmeni olma noktasında önemli bir sorunla da baş başa bırakmıştır. Öğretmenin, öğretmenlik paradoksu (Ural, 2003) olarak nitelendirilen bu sorunlu alandan çıkabilmesi, insanlığın öğretmeni olabilmesi (Ural, 2014) ile olanaklı olabilecektir.

Merrill (1968) öğretmen rolleri konusunun yirminci yüzyılın ortalarında ilgi çekmeye başladığını ve öğretmenlerin teknisyen düzeyinde mi yoksa teknoloji uzmanı düzeyinde mi daha etkili çalıştıklarına ilişkin tartışmaların yapıldığını ifade etmiştir. Öğretmen rolleri, verilmiş rol olmaktan çok seçim özelliği gösteren kazanılmış roller (Denisoff ve Wahrman, 1979) olarak değerlendirilebilir. Wright (1991) öğretmen rollerini, öğretimin sosyal tarafı olarak nitelendirdiği öğrenmenin gerçekleştirilebileceği koşulları yaratmak ve öğretimin görev odaklı tarafı olarak nitelendirdiği bilgiyi çeşitli yollarla öğrencilerine aktarmak olarak tanımlamaktadır. Fullan (1994) birçok öğretmenin rollerini, statükoya uyumlu ve kayıtsız hale gelerek sınıfta/derste yönetici tarzını benimseyip, bunun sonucu olarak da idarelerinin belirlediği standartlara uygun öğrenci işlerini ve ilgilerini yönlendirip kontrol etmekle eş anlamlı hale getirdiklerini ifade etmiştir. Alanyazında (Aronowitz ve Giroux, 1985a, 1985b; Ayers ve Alexander-Tanner, 2014; Berge, 1995; Breen ve Candlin, 1980; Brophy, 1998; Bursalıoğlu, 1994; Cohen ve Ball, 1999; Ellis, 1996; Freire, 1991, 2019; Giroux, 1988; Havighurst ve Neugarten, 1967; Kincheloe, 1993, 2003; Kumaravadivelu, 2003; Merrill, 1971; Richards ve Lockhart, 1994; Tezgiden-Cakcak, 2015, 2019; Ural, 2020, 2021; Ünal, 2005; Winch, 2017; Wlodkowski ve Ginsberg, 2017; Yıldız, 2014; Yopp ve Guillaume, 1999) öğretmen rollerine ilişkin farklı gruplandırmalar yapılmıştır.

İlgili alanyazında öğretmen rollerine ilişkin olarak pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik rolleri (Berge, 1995), yönetici ile organizatör, kolaylaştırıcı ve danışman rolleri (Breen ve Candlin, 1980), motive etme rolü (Brophy, 1998), öğrenme rolü (Cohen ve Ball, 1999), kolaylaştırma rolü (Ellis, 1996), araştırma rolü (Kincheloe, 2003), teknisyen, teknoloji uzmanı ve bilim rolleri (Merrill, 1971), çözümlenme, materyal geliştirme, izleme değerlendirme rolleri (Richards ve Lockhart, 1994), öğretme rolü (Wlodkowski ve Ginsberg, 2017), liderlik, işbirliği ve katılım rolleri (Yopp ve Guillaume, 1999) şeklinde farklı gruplandırmalar yapılmıştır.

Öğretmen rollerine ilişkin bu gruplamaların daha çok öğretmenin sınıftaki eylemlerine odaklandığı, bununla birlikte alanyazında öğretmen rollerinin okul dışı işlevlerini kapsayan gruplandırmalarına da rastlandığı görülmektedir. Bu yönelim, öğretmenin örgün eğitim sürecinin temel bir bileşeni olmasına bağlanabilir. Ancak öğretmenlik bütüncül olarak değerlendirildiğinde, yaygın eğitim ve algn eğitim süreçlerinde de örgün eğitim sürecindeki işlevlere sahiptir. Ayrıca bu rollerin, öğretmenin statüsü ile belirlenmiş görev ve hakların kullanılmasına gönderme yapan

davranışlardan oluştuğu söylenebilir. Beezer (1974) öğretmen davranışlarını sosyal rol teori kavramsal çerçevesi içinde değerlendirerek öğretmenin rolünün de insan sosyal davranışının üç ana boyutu olan beklenti, durumsallık ve kişisellik ilişkisine vurgu yapmaktadır. Aynı şekilde Biddle (1979) de bağlamların kişilerin davranışlarını etkileyebileceği belirtmiştir. Bu çalışmada da tercih edilen öğretmen rolleri ifadesi, genellikle öğretmenliğin rol davranışlarına karşılık olarak kullanılmaktadır. Öğretmenin bu rol davranışları, öğretmenlik rolünün içinde yer alan ve bütünü oluşturan görünümün olması nedeni ile öğretmenlik rolü, içerisinde çoklu bir tekillik barındırmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada ele alınan öğretmen rolleri; pasif aktarıcı teknisyen öğretmen, yansıtıcı pratisyen öğretmen ve dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, öğretmen rollerinin özelliklerine ilişkin bir çözümleme yapmaktır. Bu çalışma, öğretmenlerde mesleki kimlik oluşum süreci, öğretmen saygınlığı, öğretmenlik mesleğinin yetiştirme ve istihdam politikaları ile öğretmenlerin toplumsal sorumluluk bilincini desteklemesi yönleriyle önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu çalışma, karmaşık yapıları anlamak, açıklamak, yordamak ve kontrol edebilmek için kullanılan yöntemlerden birisi olan analitik kavramsal araştırma olarak gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Wacker'a (1998) göre analitik kavramsal araştırmalar; bilinen konularla tanımlanmış anahtar kavramlar arasında mantıksal bağlantılar ile iç tutarlılıkları gözeterek yeni iç görüler geliştirip eklemeyi amaçlamaktadır. Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada, alanyazın taraması -doküman analizi- yöntemi (Baumeister ve Leary, 1997; Karasar, 2005; McCulloch, 2004; Patton, 2002; Travers, 2001) kullanılmıştır. Dokümantasyon yöntemi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve çözümlenmesi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Bogdan ve Biklen, 2007; Bowen, 2009; Corbin ve Strauss, 2008).

Mart 2000 ile Kasım 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen araştırmanın verilerinin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılan olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman analizi, alanyazın taraması, konu modelleme ve metin sınıflandırma gibi işlemlerle yeni bilgi keşfi yapılmasını sağlar araştırmanın amacına ve sorularına uygun olarak incelenen verilerin kategorize edilmesine ve içeriklerinin anlamlı bir şekilde yorumlanmasına olanak tanır. Doküman analizi, yazı temelli olduğu gibi görüntü temelli, ses temelli ve görsel işitsel temelli (Geray, 2006) olan bilgi ve belgeler üzerinden de yapılabilmektedir. Araştırma kuramsal olarak öğretimin kavramsallaştırılması (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) ve teorileştirilmesi (Brown ve McIntyre, 1993; McIntyre, 1993; Miller, 1996) çalışmaları ile etkili/iyi öğretimi oluşturan -destekleyen- aktarım olarak öğretme, işlem olarak öğretme ve dönüşüm olarak öğretme (Middleton ve Baartman, 2013; Miller, 1996) çalışmalarına dayandırılmıştır. Araştırmada kullanılan etkili öğretimi destekleyen öğretmenlik rolüne ilişkin tasnif,

ulaşılan alanyazına (Aronowitz ve Giroux, 1985a, 1985b; Freire, 1991, 2019; Giroux, 1988; Giroux ve McLaren, 1986; Kincheloe, 1993, 2003; Kolb, 1983; Kumaravadivelu, 2003; Mezirow, 1978; Schön, 1991) uygun olarak pasif aktarıcı teknisyen rolü, yansıtıcı pratisyen rolü ve dönüştürücü entelektüel rolü şeklinde yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu başlık altında, öğretmen rollerinin özelliklerine ilişkin bulgular; pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü, yansıtıcı pratisyen öğretmen rolü ve dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü alt başlıkları şeklinde sunulmuştur.

Pasif Aktarıcı Teknisyen Öğretmen Rolü

Pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü, yukarıdan aşağıya tasarlanmış bir eğitim sistemini destekleyen indirgemeci ve teknikçi yöntemlerin (Kincheloe, 2003) benimsendiği öğretmen davranışlarını ifade etmektedir. Bu rol, Tanner ve Tanner'ın (1987) öğretmen çalışmasını taklit-sürdürme düzeyine dayalı olarak tanımlaması ile ilişkili olarak değerlendirilebilir. Dewey (1916) de teknisyen eğitimcilerin bilgiyi diğer güçlerle bağlantısı olmayan, kendi içinde tamamlanmış bir varlık olarak gördüklerine dikkat çekmiştir. McIntyre'ye (1993) göre öğretmenin teorileştirilmesindeki teknik düzey belirlemesi ile oluşturulan teknisyen öğretmen rolü, öğretim hedeflerinin başarılmasında kısa vadeli sınıf merkezli öğretim eylemlerine bağlanmıştır. Bu yaklaşım öğretmene, öğretimin teorileştirilmesinden türetilen ilke ve yöntemleri süreçte uygulayan, kendisine sunulan -dayatılan- öğretim programı, yöntem ve materyali kullanan bir teknisyen rolü yüklemiştir. Öğretimin kavramsallaştırılması (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) ve teorileştirilmesi (McIntyre, 1993; Miller, 1996) çalışmalarının aktarımsal öğretim (Middleton ve Baartman, 2013; Miller, 1996) sınıflandırmasına dayandırılan pasif aktarıcı teknisyen öğretmen (Kumaravadivelu, 2003) rolüne ilişkin özellikler şöyle sıralanabilir:

- Öğretmen, doğrulanmış ve doğrulanabilen gerçekler dizisinden ve açık bir şekilde ifade edilmiş kurallardan oluşan alan bilgisini kullanmaktadır.
- Öğretmen, yeni bir bilginin veya kuramın yaratılmasından sorumlu olmaksızın, kendileri için belirlenmiş olanı yerine getirmektedir.
- Öğretmen, alanda üzerinde uzlaşılmış alan bilgisini öğrenip, içeriğini önemli ölçüde değiştirmeden öğrencilere yönlendiren ve aktaran bir roledir.
- Öğretmen, kendine verilen değişmez pedagojik varsayımlarla hareket etmek zorunda olduğunu düşünün ve bu varsayımların geçerliğini veya belirli öğrenme ve öğretme bağamlarına uygunluğunu sorgulamayan, yaratıcı ve yenilikçi öğretim stratejileri keşfetme zorunluluğu ve baskısı olmayan güvenli bir ortama sahip olan öğretmendir.

- Öğretmen, başarıyı genellikle mesleki bilgi temeline bağlı kalma ve bu bilgiyi öğrencilere etkin bir şekilde aktarma derecesiyle özdeşleştirmektedir.
- Öğretmen, öğretmenliği eleştiriye yer vermeyen bir inanç ve otoriteye duyulan kayıtsız şartsız itaat duygusunun yön verdiği rutin eylemlerle gerçekleştirme olarak benimsemektedir.
- Pasif aktarıcı teknisyen öğretmen, öğretmeyi başkaları tarafından belirlenmiş ve sıraya konmuş bir dizi işlem olarak görmektedir.

Öğrenmeyi iletim (Bernstein, 1996), öğretmeyi aktarım olarak değerlendiren ve öğretmene de aktarıcı bir statü sunan pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü, okul/eğitim sistemi içerisinde öğretmeni merkeze koyan bir yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yöntem, öğretmenin önceden belirlenmiş bilgileri, belli bir sıra ve yöntemle öğrenciye aktarması ve öğrencilerin de kendilerine aktarılan bu bilgileri öğretmene veya başka bir ölçüm kuruluşuna aktarması olarak yaşam bulmaktadır. Bu eğitim sistemi kurgusunda akademik başarı, öğretmen tarafından yapılan veya standartlaştırılmış testlerle ölçülen sınav sonuçlarıyla meşrulaştırılarak yüceltilmektedir.

Freire'nin (1991) bankacı eğitim, Ural'ın (2004, 2006, 2014, 2016) da yarışmacı eğitim ve mario eğitim anlayışı (Ural, 2011) olarak betimlediği bu eğitim anlayışının öğretmen rolü, pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü ile sınırlıdır. Pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolünün odağındaki aktarma eylemi, Sford'ın (1998) öğrenme için betimlediği edimim ve katılım metaforlarından birini seçmenin tehlikesine dikkat çekmesine rağmen edinim metaforunun açıkladığı geleneksel pedagojik yöntemlere dayanmakta ve teorilerin, modellerin, stratejilerin ve bilgilerin aktarılması ve daha sonra özümsemesini ifade etmektedir.

Rozycki (1997), toplumda okulu bir fabrika, öğretmeni de öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarması gereken bir teknisyen olarak görenlerin olduğuna dikkat çekmektedir. Hlebowitsh (1990) de okul dışındaki sosyopolitik güçlerin öğretmenlerin pedagojik davranışlarını daraltma eğilimi karşısında savunmasız olan öğretmenlerin pasif aktarıcı teknisyen rolüne yönelmelerine işaret etmektedir. Jeffrey ve Woods (1996) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmene yönelen baskının öğretmenlerin bütünsel ve insani değerlerine zarar vererek öğretmenler arasında yüksek derecede travma yarattığını, öğretmenlerin bu tür olumsuz travmalardan kaçınmasının yollarından biri kimlik ve statüyü profesyonelden teknisyene kaydırmak olarak ortaya koymuştur.

Yerleşik uygulamalarda iyileştirmeler arayan toplu bir öğretim yaklaşımı benimsemek yerine, öğretimin nedenleri ve niçinleri göz ardı edilerek öğretmene özellikle öğretimin mekaniğine odaklanması söylenmektedir (Hlebowitsh, 1990). Gray (2007) ve Hodkinson'a (1998) göre de çeşitli baskı yöntemleriyle kontrol altında tutulan öğretmenler, özerklik ve profesyonellikten uzaklaştırılarak yönetilebilir teknisyenlere dönüştürülmüştür. Ural (2021) da öğretmenliğin, uzmanlaştırılması ve uzmanlık alanları ile sınırlandırılmasıyla kabiliyetsizleştirici uzmanlığa (Illich, 1990) dönüştürülerek -

otoritenin öğretmen ne öğretmesi gerektiğinin belirlenmesi ve izlenmesini daha olanaklı hale getirerek- kontrolünü kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Tanner'ın (1997) de belirttiği gibi özellikle 1970'ler ve 1980'lerde başlayıp devam eden hesap verebilirlik düşüncesi, öğretmenlerin profesyonel değil teknisyen olduğu görüşünün yaygınlaşmasında etkili olmuştur.

Yansıtıcı Pratisyen Öğretmen Rolü

Yansıtıcı pratisyen öğretmen kavramı, Schön'ün (1983) "The Reflective Practitioner" adlı çalışmasından türetilerek Sfard'ın (1998) öğrenmeyi katılım metaforuyla açıklaması ve öğrenmeyi çeşitli kültürel uygulamalara ve paylaşılan öğrenme etkinliklerine katılma süreci olarak betimlemesine dayandırılabilir. Öğrenmenin katılım aracılığı ile gerçekleştiğinin savunulduğu bu yaklaşımda süreç üzerinde durulmakta, bilginin katılımın bir ürünü olduğu, öğrenmenin de diyalog, modelleme ve meşru çevresel katılım dâhil olmak üzere çeşitli sosyal süreçlere katılımı ile gerçekleştiği (Lave ve Wenger, 1991; McLoughlin ve Lee, 2008) görüşü hâkimdir. Bu açıdan bakıldığında öğretim, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmak için öğrenilecek materyalle etkileşime girebilecekleri durumlar yaratma sürecidir. Bu durumla tutarlı bir eğitim felsefesi olan yapılandırmacılıkta öğrenciler bilgiyi pasif olarak almak yerine geçmiş bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirerek inşa ederler (Santrock, 2004). Her öğrencinin geçmiş bilgileri ve deneyimleri farklı olduğundan yeni bilgilerin yorumlanması, anlaşılması ve anlamı da farklı olmaktadır. Öğretimin kavramsallaştırılması (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) ve teorileştirilmesi (McIntyre, 1993; Miller, 1996) çalışmalarının işlemsel öğretim (Middleton ve Baartman, 2013; Miller, 1996) sınıflandırmasına dayandırılan yansıtıcı pratisyen öğretmen (Brookfield, 2017; Kumaravadivelu, 2003; Pollard ve Tann, 1987; Schön, 1983; Ural, 2020; Zeichner ve Liston, 2014) rolüne ilişkin özellikler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Yansıtıcı pratisyen öğretmen; herhangi bir bilgi, inanç veya uygulamayı onu destekleyen temel ilkeler ile yol açacağı sonuçlar açısından bilinçli ve dikkatli bir değerlendirmeye tabi tutan yansıtıcı eyleme dönüştürmektedir.
- Öğretmen, öğretimi muhakeme etmenin gerek sınıf içi gerek sınıf dışında öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve yöneticiler arasında var olan sosyal etkileşim ve paylaşılan anlamlar karşısında öğretmenlerin kavramsallaştırma yaptığı, açıklama getirdiği ve tepkide bulunduğu karmaşık yollar anlamına geldiğini benimsemektedir.
- Öğretmen, öğretmeyi entelektüel düşünceyi temel alan ve içinde bulunduğu bağlama duyarlı, yaratıcılığı, sanatçılığı vurgulayan bütüncül bir eylem olarak görmektedir.
- Öğretmen, öğretmeni bilginin pasif aktarıcısı olarak değil, hayal gücüne dayanarak ve eleştirel bir gözle geçmişe dönüp bakabilen, neden-sonuç ilişkisini kurabilen, açımlayıcı ilkeler ortaya koyabilen, görev analizi yapabilen ve bunların yanı sıra geleceğe bakıp ileriye yönelik planlama yapabilen yeterliklere sahip problem çözücü olarak görür.

- Öğretmen, sınıf içi uygulamanın ikilemlerini inceleyerek sınırlarını çizen ve ortaya çıkan sorunları çözmeye çalışan, öğretme eylemine kattığı varsayımların ve değerlerin farkında olan ve bunları sorgulayan, öğretirken içinde bulunduğu kurumsal ve kültürel bağlam konusunda duyarlı, program geliştirme sürecine katılan, okulun değişim çabalarına dâhil olan ve mesleki gelişimi için sorumluluk alan özelliklere sahiptir.
- Öğretmenler, kendi kendini gözleme ve özdeğerlendirme konusunda özenli bir davranış sergiler. Onlar, sınıf içi deneyimlerden hem kendileri hem de öğrencileri için yeni keşif ve öğrenmelere olanaklar yaratabilirler.
- Öğretmen, sınıf uygulamalarının ikilemlerini inceler, çerçeveler ve çözmeye çalışır.
- Öğretmen, öğretmeye getirdiği varsayımların ve değerlerin farkındadır ve bunları sorgular.
- Öğretmen, öğrettiği kurumsal ve kültürel bağlamlara duyarlıdır.
- Öğretmen, müfredat geliştirmede yer alır ve okul geliştirme çabalarına dahil olur.
- Öğretmen, kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu almaktadır.
- Öğretmen, aktif ve sistematik olarak özeleştirir yapar.
- Öğretmen, kişiselleştirilmiş gerçek sesini, işinin değerini ve onurunu ortaya koyan pedagojik dürüstlüğü sürekli olarak geliştirir.

Yansıtıcı pratisyen öğretmen rolü, yukarıdan aşağıya tasarlanmış bir eğitim sisteminin yansımaları olan indirgemeci ve teknikçi yöntemlere karşı duyarlılık göstererek özgünlüğünü ve mesleki özgürlüğünü (Morris, 1977; Osman, 2013; Worgul, 1992) savunan öğretmen davranışları olarak ifade edilebilir. Schön (1983), uygulayıcıların sıklıkla eylemin ortasında sezgisel bilgileri üzerinde düşünme kapasitesini ortaya koyduklarını ve bazen bu kapasiteyi uygulamanın benzersiz, belirsiz ve çelişkili durumlarıyla başa çıkmak için kullandıklarını ifade etmiştir. Johns (2004) yansıtıcı uygulayıcıların, deneyimlerinden derinlemesine düşünerek öğrenen refleksif bir varoluş sarmalı içinde gelecekteki deneyimlere ilişkin içgörüler kazandıklarını belirtmiştir. Yansıtıcı uygulama, Schubert'e (1989) göre temel bir yeniden kavramsallaştırma oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinde işlemsel uygulayıcı olan öğretmenlerin katılım ve bilgiyi inşa etme metaforları (Paavola ve Hakkarainen, 2005; Sfard, 1998) gereği, öğrencilerin iş birliği, etkileşim, öz-yönetim, problem çözme, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirilmeleri beklenmektedir. Öğretmenleri yansıtıcı uygulayıcılar olarak tanımlayan bu yaklaşım, karar vericiler olarak öğretmenlerin yaratıcılık, sanatçılık ve duyarlıklarını vurgulamaktadır (Kumaravadivelu, 2003). Schön (1983) ise olağanüstü bir süreç ve uygulamanın özü olarak gördüğü yansıtmanın eylemsizlik olarak görülmesini, profesyonelliğin teknik uzmanlıkla özdeşleştirilmesinden kaynaklandığına dikkat çekmektedir. Öğretmenin pasif aktarıcı teknisyen rolünden yansıtıcı uygulayıcı rolüne geçişi, anaakım eğitim sistemi için potansiyel bir tehdit olarak

görülmektedir. Öğretmenin okuldaki eylemlerinde yansıtıcı pratisyen rolüne uygun davranışlar sergilemesi, okul yönetimi -kuralları- tarafından kısıtlanmış hissetmesine yol açacaktır. Bütün bu baskı ve olumsuzluklara karşın yansıtıcı pratisyen rolünü benimseyen öğretmenler, gelecekteki eylemlerini belirlemek için deneyimlerini düşünmekten daha fazlasını gerektiren (Hickson, 2011) ve öğretmenlerin kendi varsayımlarının geçerliliğiyle ilgilenirken eleştirel kuramın yansıma için kullanılmasını gerektiren (Brookfield, 2017) eleştirel yansıtma davranışını da sergilemelidirler. Reynolds (1998) eleştirel yansıtmanın, bireysel aktiviteden ziyade toplumsal aktiviteyi vurgulayan, sorgulayıcı eğilimler gerektiren, güç ilişkilerine dikkat eden ve özgürleşmeyi ön plana çıkaran diğer düşünme türlerinden farklı olduğunu belirtmektedir.

Dönüştürücü Entelektüel Öğretmen Rolü

Dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü de öğretimin kavramsallaştırılması (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) ve teorileştirilmesi (McIntyre, 1993; Miller, 1996) çalışmaları ile Mezirow (1978, 1997, 2000), Slavich ve Zimbardo'nun (2012) dönüştürücü/dönüşümcü öğretim ve Kolb'un (1983) deneysel öğrenme sınıflandırmalarına dayandırılabilir. Mezirow (1978, 1997, 2000) dönüştürücü öğrenmeyi, öğrenen kişinin bütünü ve onun kendisiyle, başkalarıyla ve dünyayla nasıl bağlantı kurduğuna bağlı olarak betimler ve odak noktasına, öğrencilerin benlik ve dışsal olgular arasında devam eden yeniden ilişki yoluyla bilgelik ve şefkat için çabalarken amaç ve kimlik bulmalarını yerleştirir. Aronowitz ve Giroux (1985a) dönüştürücü entelektüel öğretmen rolünü, hegomonik, uzlaşmacı, eleştirel ve dönüştürücü entelektüeller tasnifine dayalı olarak açıklamışlardır. Dönüştürücü entelektüel öğretmen (Aronowitz ve Giroux, 1985a, 1985b; Giroux, 1988; Gramsci, 1997; Kumaravadivelu, 2003; Smyth, 1987; Ural, 2020, 2021) rolüne ilişkin özellikler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Öğretmen, eğitim biliminin güç ve hâkimiyet ilişkilerinin içine gömülü olduğu ve eğitim bilimin sosyal eşitsizlikleri yaratmak ve sürdürmek için işe koşulduğu inancında; sosyo-politik özgürleşme ve bireysel güçlenmenin demokratik bir eğitim süreci sayesinde gerçekleşebileceğinin bilincindedir.
- Öğretmen için okul, sadece eğitim alınan veya verilen yer değildir. Okul, heterojen, ideolojik ve tutarsız sosyal formların durmaksızın devam ederek bir hâkimiyet mücadelesine girdiği kültürel bir ortamdır/kurumdur.
- Dönüştürücü entelektüel öğretmen, sınıf gerçekliğinin sosyal bir bağlam içinde yapılandırılıp tarihi bağlam tarafından belirlendiği düşüncesinden hareketle sınıfsal eşitsizlikleri yaratan toplumsal ve tarihi güçlere meydan okumak için gerekli olan şeyin öğretmenleri ve öğrencileri güçlendiren bir eğitim olduğunu inanır.

- Öğretmen, yaptığı işe yön veren ideolojik ilkeler üzerinde düşünmek isteyen ve düşünebilen, eğitimsel kuram ve uygulamalar ile daha geniş çaptaki toplumsal meseleler arasında bağlantı kuran ve fikir paylaşımında bulunan, yaptığı işin koşulları üzerinde güç kullanan ve öğretme eylemlerinin içine daha iyi ve daha insancıl bir yaşam beklentisi için başkalarıyla birlikte çalışır.
- Öğretmen, öğrencilere eleştirel kişiler olarak toplumdaki işlevlerini yerine getirebilmek için gerek duydukları bilgi ve sosyal becerileri kazandıracak hegemonya karşıtı bir eğitim anlayışına sahiptir.
- Dönüştürücü entelektüel öğretmen, sahip olduğu sosyo-politik bilinç ile harekete geçme konusunda kendinden emin olarak sınıfın sınırlarının dışına taşıp sadece eğitimsel ilerleme için değil, kişisel ve toplumsal dönüşüm için de çaba gösterir.
- Öğretmen, eğitimsel ilerlemeyi başarmak amacıyla kendini belirli bağlamına uygun bilgi formlarının yaratılmasına ve uygulanmasına adanmış bir eğitimci topluluğu olarak organize etmek için dayanışır.
- Öğretmen, kendilerinin ve öğrencilerinin ihtiyaçları, istekleri ve koşulları çerçevesinde program ve ders planı hazırlamaya çalışır. Bu görevi, bilinçlendirme ve problem çözme etkinliklerini kullanarak öğrencilerde politik farkındalığı en üst düzeye çıkarma hedefinin bir yansımasıdır.
- Dönüştürücü entelektüel öğretmen, öğrencilerin kişisel dönüşümlerini desteklemek için onları, toplumda çeşitli şekillerde ortaya çıkan eşitsizlik ve adaletsizliklerle mücadelede planlı ve barışçıl yollar kullanmaları konusunda bilinçlendirmeye çalışır.
- Öğretmen, eğitimi sadece sınıf içindeki öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkaran bir araç olarak değil, sınıf içinde ve dışında hayatı dönüştüren bir araç olarak görür.
- Öğretmen, içinde bulunduğu toplumsal bağlamı sorgulama odaklı, dünyayı iyiye götürme sorumluluğu taşıyan, doğaçlama yeterliği gelişmiş, iç gözlem aracılığıyla özeleştiri yapabilen, eleştirel düşünmeyi özendirilen, diyalogu öne çıkaran sınıf içi ilişki ve iletişim yöntemlerini kavramsallaştırmış, demokratik eğitime adanmış, çoğulculuğun getirdiği bir duyarlılık ile dolu, eylem odaklı, insanların duygusal boyutu ile ilgilidir.
- Öğretmen; daha çok eşitliği, barışı, özgürleşim /özgürleşme / özgürleştirme, bilinçlenim / bilinçlendirme, praxis ve umudu gaye edinmiş (Freire, 1991; Ural ve Öztürk, 2020) ve bu hedefe ulaşma çabası gösterir.
- Öğretmen, genellikle eleştirel eğitim felsefesinden (Cevizci, 2011) yararlanarak eleştiri ve olanak dilini kullanır.

Dönüştürücü entelektüel öğretmen rolünün dayandırıldığı dönüşüm olarak öğretim yaklaşımında, öğrenciyi birçok farklı seviyede -bilişsel, duygusal, sosyal, sezgisel, yaratıcı ve benzeri- dönüştürme potansiyeline sahip koşullar yaratmak olarak algılanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin benzersiz özelliklerini keşfederek, öğrencilerin kendilerini, başkalarını ve çevreyi çok boyutlu anlayabilmelerini sağlayacak farkındalık ve bilinç kazanmaları için bütüncül öğrenmeyi desteklemektedir. Bütüncül eğitim ise dönüştürücü bakış açısına uygun bir eğitim felsefesi (Miller, 1996) olarak ifade edilebilir. Narve (2001) nihai dönüşümsel amacın, tüm insan, bitki ve hayvan yaşamının birbirine bağlılığını daha iyi algılayabilen, daha besleyici insanlar geliştirmeye yardımcı olmak olarak betimlemiştir. Benzer bir anlayışla eleştirel eğitim anlayışı da dönüştürücü öğrenme yönteminin merkezine problem tanımlayıcı öğrenmeyi ve diyalogu (Freire, 1991; Shor ve Freire, 1987) yerleştirmiştir. Buradaki diyalog Shor ve Freire'e (1987) göre bazı bilişsel sonuçlar elde etmek için sadece bir teknik değildir. Bu diyalog, sınıftaki sosyal ilişkileri dönüştürmek ve genel olarak toplumdaki ilişkiler hakkında farkındalığı artırmak için bir araç, bilgiyi ve öğrenme şeklini yeniden yaratmanın bir yolu, öğretmenin sorgulama için kritik sorunlar yarattığı karşılıklı bir öğrenme sürecidir. Diyalog, öğretmenin sessizliklere konuştuğu ve öğrencileri yabancılaştırdığı anlatı derslerini reddederek öğrenmeyi katılımcı bir biçimde gerçeğe ulaşmak için iş birlikçi bir sürece dönüştürür. Diyalog, öğrencilerin düşünce, dil, istek ve koşullarında yer alarak öğretmenin konusu ve eğitimi ile şekillenir. Ayrıca diyalog öğretmeni aynı anda bir sınıf araştırmacısı, bir bilimci, bir politikacı ve bir sanatçıya bütünleştirir. Dönüştürücü entelektüel rolünü benimseyen öğretmen, Marksizmin merkezi bir kavramı olan ve toplumsal ilişkiler bütünü olarak insan anlayışını kavramak için üretime yaptığı vurguyu betimleyen praksis (Bernstein, 1971) kavramını bilinci eylem olarak kavrayıp ve uygulayan bir yeterlidir. Gramsci (1997) de öğretmenin temsil ettiği toplum ve kültür türü ile öğrencilerin temsil ettiği toplum ve kültür türü arasındaki zıtlıkların farkında olduğu görüşünden hareketle onu okula ilişkin pedagojik ilişkilerin odağına koyarak organik bir entelektüel olarak görülmesini önermektedir. Pantić (2015) ise öğretmenlerin eylemliliğinin desteklenmesinin onların sosyal eşitsizlikleri dikkate almasını sağladığını ve hem okulda hem de toplumda dönüştürücü roller üstlenmeye motive olduklarını iddia etmektedir. Dönüştürücü entelektüel rolü davranışları, öğretmenin akademik özgürlüğüne koşul olarak gerçekleştirilebilir. Akademik özgürlüğün temel bileşeni olan öğretme özgürlüğü ise neyin, nasıl öğretileceğine (American Association of University Professors [AAUP], 2015) öğretmenin herhangi bir kısıtlama olmaksızın karar verebilmesi olarak açıklanabilir. Ayrıca, her öğretmenin bir bakış açısına sahip olma ve bu görüşü ifade etme hakkı olduğu akademik özgürlük kapsamı içinde kabul edilmektedir, ancak öğretmenin öğrencilere bu ifadenin kişisel bir görüş olduğunu söyleme sorumluluğu söz konusudur. Freire (2019) de öğretmenin akademik özgürlüğünün riskli bir durum olduğunu ve öğretme cesareti

gösterenlerin öğretmeye adanmış bir yaşama sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Lieberman ve Miller (2000) göre öğretmenlerin üzerindeki artan baskı, onların iş tanımlarını ve öğretmenlik rolünün neleri gerektirdiğini yeniden düşünmelerini gerektirir. Bu gereklilik, öğretmen rollerinin değişen doğası gereği üstlenilen rollerin içerisinde her zaman bilgi, profesyonelizm, iş birliği, öğretim, eylemlilik ve otorite gibi nitelikleri dâhil etmektedir. Gupton (1995) da öğretmen rollerine ilişkin değişimin öğretmen yetiştirme bağlamlarında ele alınarak öğretmenlerin sorumlu rollerini tanımlamak ve savunmacı rolleriyle mücadele etmek için bir paradigma değişikliğine gereksinim duyulduğuna vurgu yapmıştır. Fullan (1993) öğretmeni değişim ajanı olarak betimleyerek öğretmen rollerinde daha fazla değişim oluşturabilmenin temel yönelimini ahlaki bir amaçla ilişkili görmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen rollerine ilişkin özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Pasif aktarıcı teknisyenler olarak öğretmenler, bilginin içeriğini değiştirmeden aktaran, öğretim sorunları karşısında yerleşik bilgi tabanına yönelen, riskten kaçınıp güven arayan, öğrenciyle diyalogdan kaçınan, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilere araştırma ve argümantasyon olanağı sunmayan bir tutuma sahiptirler. Pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolüne ilişkin davranışlar daha çok öğretilmesi gerekenleri öğretme eylemi ile sınırlı davranışlardır. Öğretmeyi teknik bir süreç olarak gören anlayışa dayandırılan pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü, iktidarın kontrolü altındaki öğretmen davranışlardan oluşmaktadır. Öğretmen, belirlenmiş hedeflere uygun olarak önerilen etkinlik ve faaliyetler yoluyla içerik bilgisini aktarmaya odaklanmaktadır. Oysa pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolüne uygun davranış sergileyen öğretmenler için kendilerine dayatılan indirgemeci ve teknik yöntemler üzerinde düşünmeleri ve bunlara meydan okuyacak bir bilinçli eylem sergilemeleri gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında daha etkin bir rol üstlenmeleri, öğretim özgürlük, özerklik ve etkililiği için de hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler desteklenerek güçlendirilmeleri de gerektirmektedir.

Yansıtıcı uygulayıcı olarak öğretmenler, etkili bir görev analizi yapma, açıklayıcı ilkeler üretme, nedensel çözümler yapma, eylem üzerine düşünme ve öğretimin etkililiğine odaklanmayı öne çıkarırlar. Yansıtıcı pratisyen öğretmen rolü davranışlarını sergileyen öğretmenler, uzman bilgisine kendi kişisel bilgilerini ve eylem araştırmalarını ekleyerek, problem çözme sorumluluğu üstlenirler.

Dönüştürücü entelektüel olarak öğretmenler, her koşulda gelişimlerini sürdürme çabası içerisinde. Dönüştürücü özneler olarak gördükleri öğrencilerin güçlendirilmesi için bütün riskleri alırlar. Öğretim programını öğrenci gereksinimlerine göre değiştirirler. Sınıf/ders içi ve ders dışı etkinlikleri, öğrencilerin yaşadıkları ve/veya tanıklık ettikleri her türlü eşitsizlik, adaletsizlik ve ayrımcılığı anlamalarını sağlayacak ve bunları barışçıl yollarla düzeltebilecekleri tema ve örneklere dayandırır. Dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü davranışları ise kolektif eylemi, dayanışmayı,

eleştiriyi, bireysel ve toplumsal dönüşümü, özgürlüğü, eşitliği, demokrasiyi, diyalogu esas alan eylemlerden oluşmaktadır. Öğretmenler, sorun tanımlayıcı öğrenme yaklaşımına uygun davranarak sosyo-politik farkındalığı artırmaya odaklanırlar.

Öğretmen rollerini etkileyen önemli değişkenlerden biri olan öğretmen eğitiminin/yetiştirmenin, ideolojik konumlanmalara göre farklılıklar gösterdiği (Hill, 1991), söylenebilir. Benzer şekilde siyasal rejimler de öğretmen yetiştirme ve öğretmen rolleri üzerinde etkili olmaktadır. Demokratik toplumların ve dolayısıyla iktidarların eğitim, okul ve öğretmen algısı, demokratik değerlerin üretilmesi, geliştirilmesi ve yaşatılmasını (Apple ve Beane, 2011; Chomsky, 2007; Conderzet, 1971; Dewey, 1916, 2007; Mann, 1855) yüksek düzeyde destekler niteliktedir. Antidemokratik toplumlarda ise eğitim, okul ve öğretmen, iktidarlar tarafından rahatlıkla ideolojik aygıt (Althusser, 2003) olarak kullanılabilir. Her ne kadar uluslararası antlaşmalar (UNESCO, 1966) ile güvence altına alınmış olsa da öğretmen statüsü, kapitalist/neoliberal eğitim politikalarının olumsuz etkilerinden (Varkey GEMS Foundation, 2018) kurtulamamıştır. Bankacı eğitim modeli (Freire, 1991) ve mario eğitim modeli (Ural, 2011) olarak betimlenen kapitalist/neoliberal eğitim uygulamaları, eğitim sistemlerinin bütün bileşenleri üzerinde etkili olmuş ve öğretmen rolünün de hızla otoriterizme doğru sürüklenmesine yol açmıştır.

Öğretmen rollerini etkileyen bir başka unsur öğretmen özyeterlidir. Öğretmen özyeterliliği Ashton ve Webb'in (1986) de ifade ettiği gibi öğretmenlerin faaliyetlerini, çabalarını ve kalıcılığını etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretmen rollerine ilişkin seçimlerinin, çoğu durumda sosyopolitik koşullar tarafından belirlendiği (Moore ve Suleiman, 1997) söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda, aktarıcı/kanal, uygulayıcı/kolaylaştırıcı ve dönüştürücü/değişim ajanı şeklinde betimlenerek üç grup altında açıklanan öğretmen rolleri, mutlak karşıtlık olarak görülmeden, göreceli öğretmen eğilimleri olarak değerlendirilmelidir. Miller (1996), kişinin bütünsel gelişimini sağlamak için üç müfredat yöneliminin de gerekli olduğunu savunmaktadır. Üstelik bu üç yönelim ayrı olarak görülmeyp aksine oldukça iç içe geçmiş bir durumdadır. Buna göre, bunlar farklı öğretme ve öğrenme yollarının net bir ayrımı olarak değil, daha ziyade bir öğretme/öğrenme durumunu analiz ederken başlangıç noktası olacak üç merceğe olarak düşünülmelidir. Kanpol (1989) ve Kumaravadivelu (2003), öğretmen rollerinin değişime açık olduğunu ve farklı zamanlarda birine veya diğerine doğru hareket edebileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu rolleri, durumsallık yaklaşımı (Lawrence ve Lorsch, 1967) gereği, farklı zaman ve koşullar altında birlikte ve/veya ayrı ayrı gerçekleştirirler. Bazı konu veya bilgilerin kuramsal aktarımı gerekli olabilir ve bu durum öğretmeni zorunlu olarak aktarıcı olmaya zorlar. Bazı konu veya bilgiler ise kuramla praksi birlikte kullanmayı ve çoğunlukla diyalektik bir çözümlemeyi gerektirebilir. Öğretmenler aynı zamanda

toplumsal önderliklerine gereksinim duyulduğu her koşulda da bu istemlere yanıt verebilmektedir. Buradaki en önemli nokta, öğretmen yetiştirme ve istihdam süreçlerinde öğretmenlere bu rollerin bilgisinin verilmiş ve/veya öğretmen tarafından edinilmiş olmasıdır. Bu sürece ilişkin önemli bir başka nokta ise pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolünden, yansıtıcı uygulayıcı ve/veya dönüştürücü entelektüel öğretmen rollerine geçebilenin, öğretmenler için istençli bir eylem gerektiriyor olmasıdır.

Bu araştırma öğretmenin beklenen rolünün dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenleri bu role hazırlamak ve destelemek için öğretmen güçlendirmesine gereksinim vardır. Buradaki güçlendirme eylemini, Sleeter'in (1990) geniş anlamıyla -grupların toplumu dönüştürmeye ve değiştirmeye çalışabilecekleri ve kendilerini baskıcı güçlerden kurtarabilecekleri sonuçlarla hareket etme yeteneğine sahip olmak için güç kazanmak- tanımladığı şekliyle anlamak gerekmektedir. Özellikle, pasif aktarıcı teknisyen öğretmen rolü ve yansıtıcı pratisyen öğretmen rolüne uygun davranış sergileyen öğretmenler için kendilerine dayatılan indirgemeci ve teknik yöntemler üzerinde düşünmeleri ve bunlara meydan okuyacak bir bilinçli eylem sergilemeleri önerilebilir. Öğretmenlerin mesleki statülerine sahip çıkarak güçlendirebilecekleri bir tutum sergilemeleri önerilebilir.

Neoliberal eğitim politikalarının dönüştürdüğü öğretmenlik mesleği, öğretmen rollerindeki farklılaşmalar ile bu dönüşüme yanıt vermeye çalışmaktadır. Özellikle, öğretmen yetiştirme sistemi, istihdam olanak ve koşulları, siyasal yapı, toplumsal kültür gibi faktörler, benimsenen öğretmen rolleri üzerinde etkili olabilmektedir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin mesleki statülerine sahip çıkarak güçlendirebilecekleri bir tutum sergilemeleri, yetiştirme, istihdam ve gelişim koşul ve olanaklarının geliştirilmesi, önerilebilir. Ayrıca araştırmacılar için öğretmen rolleri, sosyal rol teorisinin kavramsal çerçevesi içinde araştırılması önerilebilir.

Kaynakça

- Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.) İstanbul: İthaki.
- AAUP. (2015). *1940 statement of principles on academic freedom and tenure with 1970 interpretive comments policy documents and reports*. Washington DC: American Association of University Professors.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar* (M. Sarı, Çev. Ed.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Aron, R. (2017). *Sosyolojik düşüncenin evreleri* (K. Alemdar, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1985a). Radical education and transformative intellectuals. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 9(3), 48-63. <https://journals.uvic.ca/index.php/ctheory/article/view/14055> sayfasından erişilmiştir.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. A. (1985b). *Education under Siege: The conservative, liberal, and radical*

- debate over schooling*. New York: South Hadley, Mass, Bergin and Garvey.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ayers, W. & Alexander-Tanner, R. (2014). *Öğretmek: Çizgi romanla bir yolculuk* (A. Tüfekci, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311> sayfasından erişilmiştir.
- Beezer, B. G. (1974). Role theory and teacher education. *Journal of Education*, 156(1), 5-21. <https://www.jstor.org/stable/42741873> sayfasından erişilmiştir.
- Berge, Z. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30. <https://www.jstor.org/stable/44428247> sayfasından erişilmiştir.
- Bernstein, R. J. (1971). *Praxis and action*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis.
- Biddle, B. J. (1979). *Role theory: Expectations, identities, and behaviors*. New York: Academic Press.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Breen, M. & Candlin, C. N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/1.2.89>
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çığ, M. İ. (1996). *Sumerli Ludingirra: Geçmişe dönük bilimkurgu*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Cohen, D. K. & Ball, D. L. (1999). *Instruction, capacity, and improvement*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim* (E. Abadoğlu, N. Ersoy, Z. Kutluata, A. K. Saysel & A. Sönmez, Çev.). İstanbul: BGST Yayınları.

- Conderzet, De M. (1971). *Milli eğitim üzerine incelemeler* (O. Horasanlı, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Washington DC: Thousand Oaks.
- Davidson, T. (2008). *Greklere eğitim düşüncesi* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Denisoff, R. S. & Wahrman, R. (1979). *An introduction to sociology*. New York: Macmillan Publishing.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50(3), 213-218. <https://doi.org/10.1093/elt/50.3.213>
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler öğretmeye cesaret edenlere mektuplar* (Ç. Sümer, Çev.). İstanbul: Yordam Yayınları.
- Fullan, M. G. (1993). The professional teacher. Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50(6), 12-17. <https://www.ascd.org/el/articles/why-teachers-must-become-change-agents> sayfasından erişilmiştir.
- Fullan, M. (1994). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Bristol: The Falmer Press.
- Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Giddens, A. (1998). *Sosyoloji: Eleştirel bir yaklaşım* (İ. Öğretir & M. R. Esengün, Çev.). İstanbul: Birey.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-239. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.trr1473235232320>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Gramsci, A. (1997). *Hapishane defterleri* (A. Cemgil, Çev.). İstanbul: Belge Yayınları.
- Gray, S. L. (2007). Teacher as technician: Semi-professionalism after the 1988 Education Reform Act and its effect on conceptions of pupil identity. *Policy Futures in Education*, 5(2), 194-203. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.2.194>
- Gupton, S. (1995). Developing leadership in preservice teachers. G. Slick (Ed.), *Emerging trends in teacher preparation* içinde (1. b., s. 70-84). California: Corwin Press.
- Havighurst, R. J. & Neugarten, B. L. (1967). *Society and education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6),

- 829-839. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
- Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. *Australian Journal of Teacher Education*, 16(2), 5-29. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/aeipt.74064> sayfasından erişilmiştir.
- Hlebowitsh, P. S. (1990). The teacher technician: Causes and consequences. *The Journal of Educational Thought*, 24(3), 147-160. <https://www.jstor.org/stable/23769104> sayfasından erişilmiştir.
- Hodkinson, P. (1998). Technicism, teachers and teaching quality in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/13636829800200045>
- Jeffrey, B. & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343. <https://doi.org/10.1080/0305764960260303>
- Johns, C. (2004). *Becoming a reflective practitioner*. Oxford: Blackwell.
- Illich, I. (1990). *Tüketim köleliği* (M. Karaşahan, Çev.). İstanbul: Pınar Yayınları.
- Kanpol, B. (1989). Institutional and cultural political resistance: Necessary conditions for the transformative intellectual. *The Urban Review*, 21(3), 163-179. <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01108453> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking mapping the postmodern*. New York: Bergin & Garvey.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.
- Kolb, D. A. (1983). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Connecticut: Yale University Press.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1967). Differentiation and integration in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12, 1-30. <https://doi.org/10.2307/2391211>

- Lieberman, A. & Miller, L. (2000). Teaching and teacher development: A new synthesis for a new century. R. S. Brandt (Ed.), *Education in a new era* içinde (1. b., s. 47-66). Alexandria.
- Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton Century Company.
- Mann, H. (1855). *Lectures on education*. Boston: Ide & Dutton.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü* (O. Akınbay & D. Kömürçü, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. New York: Routledge Falmer.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. J. Calderhead & P. Gates (Ed.), *Conceptualising reflection in teacher development* içinde (1. b., s. 39-52). London: Falmer Press.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2008). Future learning landscapes: Transforming pedagogy through social software. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5), <https://www.learntechlib.org/p/104240/> sayfasından erişilmiştir.
- Merrill, M. D. (1968). Teachers: Technologists or technicians. *The Journal of Teacher Education*, 19(3), 325-330. <https://doi.org/10.1177/002248716801900309>
- Merrill, M. D. (1971). *Three levels of instructional design*. Utah: Division of Communication Services Brigham Young University Provo.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. J. Mezirow et al. (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* içinde (1. b., s. 3-33). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Middleton, H. & Baartman, L. (2013). Transfer, transition, or transformation? H. E. Middleton & L. K. J. Baartman (Ed.), *Transfer, transitions and transformations of learning* içinde (1. b., s. 1-11). Rotterdam: Sense Publishers.
- Miller, J. P. (1996). *The holistic curriculum*. Toronto: OISE Press.
- Moore, R. & Suleiman, M. (1997). Active leadership in schools: Teachers as leaders. *The Journal of Leadership Studies*, 4(1), 122-131. <https://doi.org/10.1177/107179199700400>
- Morgan, C. T. (1977). *A brief introduction to psychology*. New Delhi: McGraw-Hill Companies.
- Morris, B. (1977). *Some aspects of professional freedom of teachers: An international pilot inquiry*. Paris:

- UNESCO.
- Narve, R. G. (2001). *Holistic education: Pedagogy of universal love*. Brandon: Foundation for Educational Renewal.
- Osman, A. A. (2013). Freedom in teaching and learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 142-149. <http://41.89.241.7/xmlui/handle/1/79>
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2005). The knowledge creation metaphor-an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14, 535-557. <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. California: SAGE Publication.
- Platon. (2012). *Sokrates'in savunması* (A. Çokana, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Pollard, A. & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.
- Popkewitz, T. S. (1987). *Critical studies in teacher education*. London: Falmer Press.
- Reboul, O. (1991). *Eğitim felsefesi* (I. Gürbüz, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200. <https://doi.org/10.1177/1350507698292004>
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rozycki, E. G. (1997). The teacher as technician: Will technology improve schooling? *Educational Horizons*, 75(2), 61-63. <https://www.jstor.org/stable/42927374> sayfasından erişilmiştir.
- Santrock, J. W. (2004). *Educational psychology*. Boston MA: McGraw-Hill.
- Sezer, B. (2015). *Sosyolojinin ana başlıkları*. İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Schön, D. A. (1991). *Educating the reflective practitioner*. California: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Schubert, W. H. (1989). Reconceptualizing and the matter of paradigms. *Journal of Teacher Education*, 40(1), 27-32. <https://doi.org/10.1177/002248718904000107>
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Macmillan.
- Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the dialogical method of teaching? *Journal of Education*, 169(3), 11-31. <https://www.jstor.org/stable/42741786> sayfasından erişilmiştir.

- Slavich, G. M. & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>
- Sleeter, C. E. (1990). Introduction: Multicultural education and empowerment. C. E. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education* içinde (1. b., s. 1-23). Albany: State University of New York Press.
- Smyth, J. (1987). Transforming teaching through intellectualising the work of teachers. J. Smyth (Ed.), *Educating teachers; changing the nature of pedagogical knowledge* içinde (1. b., s. 155-168). The Sussex: Falmer Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Tan, M. (1981). *Toplumbilime giriş: Temel kavramlar*. Ankara: A.Ü. E.B.F. Yayınları.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today*. Chicago: Teachers College Press.
- Tanner, L. & Tanner, D. (1987). Environmentalism in American pedagogy: The legacy of lester ward. *Teachers College Record*, 88(4), 337-347. <https://doi.org/10.1177/016146818708800403>
- Tezcan, M. (1995). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2015). *Preparing teacher candidates as passive technicians, reflective practitioners or transformative intellectuals?* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tezgiden-Cakcak, Y. (2019). *Moving beyond technicism in English-language teacher education*. Lanham: Lexington Books.
- Tolstoy, L. N. (2017). *Yunanlı öğretmen Sokrates* (F. Şenoğlugil, Çev.). Ankara: Etkin Yayınevi.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: SAGE Publications.
- UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the status of teachers*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_162034.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2003). Öğretmenlik paradoksu. M. D. Karlı (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (1. b., s. 55-79). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı eğitim anlayışının eleştirisi. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 4(1), 1-8.
- Ural, A. (2006). *Hafif ağır denenceler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ural, A. (2011). Mario eğitim modeli - MEM. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 13, 52.
- Ural, A. (2014). İnsanlığın öğretmeni olabilmek. BİRGÜN: <https://www.birgun.net/haber/insanligin-ogretmeni-olabilmek-71694> sayfasından erişilmiştir.

- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 43, 19-24.
- Ural, A. (2020, 8-10 Aralık). *Öğretmen rolleri üzerine bir çözümleme* [Forum]. Al-Farabi-Balasağun-Abai Uluslararası Forumu, Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi, Kazakistan. https://www.academia.edu/45010845/Öğretmen_Rollerini_Üzerine_Bir_Çözümleme sayfasından erişilmiştir.
- Ural, A. (2021). Öğretmenlik üzerine. A. Özdemir (Ed.), *Ters yüz sınıf modeli kuramdan uygulamaya* içinde (1. b., s. 29-50). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ural, A. & Öztürk, A. (2020). A transformative experience: The influence of critical pedagogy studies on teachers. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(2), 159-195. <http://www.jceps.com/archives/9263> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neo-liberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 11, 4-15. https://www.academia.edu/3306142/öğretmen_imesinde_dönüşüm sayfasından erişilmiştir.
- Varkey GEMS Foundation. (2018). Teacher status index. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wacker, J. G. (1998). A definition of theory: Research guidelines for different theory-building research methods in operations management. *Journal of Operations Management*, 16(4), 361-385
- Winch, C. (2017). *Teachers' know-how: A philosophical investigation*. New Jersey: Wiley-Blackwell. Hoboken.
- Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Worgul, G. S. (1992). Editor's preface. G. S. Worgul (Ed.), *Issues in academic freedom* içinde (s. 1-5). Pittsburgh: Duguesne University.
- Wright, T. (1991). *The roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. (2014). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. A. Yıldız (Ed.), *Öğretmenliğin dönüşümü* içinde (1. b., s. 13-26). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Yopp, H. K. & Guillaume, A. M. (1999). Preparing preservice teachers for collaboration. *Teacher Education Quarterly*, 26(1), 5-19. <https://www.jstor.org/stable/23478140> sayfasından erişilmiştir.
- Zeichner, L. M. & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. New York: Routledge.

Extended Summary

The complex nature of learning leads to the continuous presence of teaching and education on the agenda. Various sources suggest that the history of teaching is parallel to human history. Two prominent examples in this regard are the Sumerian teacher Ludingirra (Çiğ, 1996) and the Greek teacher Socrates (Davidson, 2008; Plato, 2006; Tolstoy, 2017). Despite undergoing certain changes, the function of teaching has persisted to the present day while maintaining its essence similar to its origins.

In the most general sense, the term "role" is used to refer to behavior patterns gathered around a distinctive and specific social position (Aron, 2017; Giddens, 1998; Marshall, 1999; Morgan, 1977; Sezer, 2015; Tan, 1981; Tezcan, 1995). It emphasizes the behavior patterns and characteristics adopted by an individual in the social sphere or sense. Role, defined as the use of duties and rights determined by the status occupied or function performed by an individual at a specific time (Linton, 1936), transforms into role behavior through behaviors appropriate to the individual's status.

Beezer (1974) evaluates teacher behaviors within the conceptual framework of social role theory, emphasizing the relationship of the teacher's role with the three main dimensions of human social behavior: expectation, situationality, and individuality. Similarly, Biddle (1979) has noted that contexts can influence individuals' behaviors. In this study, the term "teacher roles" is preferred and is generally used in contrast to teacher role behaviors. The teacher's role behaviors, being aspects within the role of teaching that constitute the whole, make the teaching role inherently pluralistic. Therefore, the teacher roles evaluated in this study are limited to the passive transmitter technician teacher, reflective practitioner teacher, and transformative intellectual teacher roles. In this context, the aim of this study is to analyze the characteristics of teacher roles.

In this descriptive research, the documentation method was used. The data source of the research is based on studies conceptualizing (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) and theorizing (McIntyre, 1993; Brown and McIntyre, 1993; Miller, 1996) effective/good teaching, which is supported by studies on teaching as transmission, teaching as transaction, and teaching as transformation (Middleton and Baartman, 2013; Miller, 1996). The research used purposive sampling method, specifically criterion sampling method. A content analysis form was prepared to analyze the characteristics of teacher roles. This form consisted of information relevant to the purpose of the research. The data for the research was collected between March, 2000 and November, 2023. The analysis of the data was conducted by following the steps of understanding, analyzing, and utilizing the data. In this context, a descriptive (inductive) data analysis approach was used in the research.

The passive transmitter technician teacher role signifies teaching behaviors that embrace reductionist and technical methods supporting a top-down designed educational system (Kincheloe,

2003). This role can be evaluated in association with Tanner and Tarner's (1987) definition based on the imitation-sustaining level of teacher performance. Dewey (1916) also drew attention to how technician educators perceive knowledge as a self-contained entity without connections to other forces, considering it a self-complete entity. According to McIntyre (1993), the technician teacher role, established through the determination of the technical level in the theorization of teaching, is linked to short-term, class-centered instructional actions to achieve instructional goals. This approach assigns a technician role to the teacher, implementing principles and methods derived from the theorization of teaching and using a prescribed-imposed curriculum, method, and material during the process. Behaviors related to the passive transmitter technician teacher role, described in connection with the classification of instructional transmission (Middleton and Baartman, 2013; Miller, 1996) and associated with the theorization of teaching (McIntyre, 1993; Miller, 1996), can be listed as follows (Ural, 2020):

- The teacher uses domain knowledge consisting of verified and verifiable series of facts and explicitly stated rules.
- The teacher performs tasks as assigned, without being responsible for creating new knowledge or theory.

The concept of the reflective practitioner teacher can be derived from Schön's (1983) work "The Reflective Practitioner," explained through Sfard's (1998) metaphor of learning as participation, and described as a process of engaging in various cultural practices and participating in shared learning activities. The behaviors associated with the reflective practitioner teacher role, described in connection with the classification of procedural teaching (Middleton and Baartman, 2013; Miller, 1996) and related to the theorization of teaching (McIntyre, 1993; Miller, 1996), can be expressed as follows (Brookfield, 2017; Pollard and Tann, 1987; Schön, 1983; Ural, 2020; Zeichner and Liston, 2014):

- The reflective practitioner teacher transforms any knowledge, belief, or practice into reflective action by subjecting it to a conscious and careful evaluation in terms of the outcomes it will lead to, supported by underlying principles.
- The teacher acknowledges that teaching involves complex ways of conceptualizing, explaining, and responding in the face of social interactions and shared meanings existing among teachers, students, parents, and administrators, both within and outside the classroom, requiring judgment.

The role of the transformative intellectual teacher can be grounded in the studies of the conceptualization of teaching (Lampert, 2001; Stenhouse, 1975) and its theorization (McIntyre, 1993; Miller, 1996), as well as in the classifications of transformative/transformational instruction by Mezirow (1978, 1997, 2000), Slavich and Zimbardo (2012), and experiential learning by Kolb (1983). Aronowitz

and Giroux (1985a) have described the transformative intellectual teacher role based on the classification of hegemonic, accommodative, critical, and transformative intellectuals. Behaviors associated with the transformative intellectual teacher role (Aronowitz and Giroux, 1985a, 1985b; Giroux, 1988; Kumaravadivelu, 2003; Ural, 2020, 2021) can be expressed as follows:

- The teacher is aware of the embeddedness of education science in power and dominance relationships, believing that education science is conditioned to create and sustain social inequalities. They are conscious that socio-political liberation and individual empowerment can occur through a democratic education process.
- For the teacher, school is not merely a place for giving and receiving education. It is a cultural environment/institution where heterogeneous, ideological, and inconsistent social forms continually engage in a struggle for dominance.

In conclusion, the teacher roles described under three categories as transmitter/channel, practitioner/facilitator, and transformative/change agent should be considered as relative teaching tendencies rather than absolute contrasts. This study has revealed that the expected role of the teacher is the transformative intellectual teacher role. There is a need for teacher empowerment to prepare and support teachers for this role. Specifically, teachers exhibiting behaviors aligned with the passive transmitter technician teacher role and the reflective practitioner teacher role may be encouraged to reflect on and challenge imposed reductionist and technical methods. Teachers could demonstrate conscious actions to challenge these methods. It is recommended that teachers adopt an attitude of empowerment by asserting their professional status.

The teaching profession transformed by neoliberal education policies responds to this transformation through differentiation in teacher roles. Factors such as teacher training systems, employment opportunities and conditions, political structure, social culture, and adopted teacher roles can be influential. Therefore, to empower teachers for teaching freedom, autonomy, and effectiveness, they could be supported through pre-service and in-service training enabling them to play a more effective role in the development and implementation of education policies. Additionally, researchers are encouraged to explore teacher roles within the conceptual framework of social role theory.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yabancı Dilde Yazma Sürecinde İşler Belleğin Görevi

The Function of Working Memory on the Writing Process in Foreign Language

Çağrı Kaygısız

Yazar Bilgileri

Çağrı Kaygısız 
Öğr. Gör. Dr., Türk Hava
Kurumu Üniversitesi,
Rektörlük,
cgr.kaygisiz@gmail.com

ÖZ

Gerek anadilde gerekse yabancı dilde metin üretimi için öğretim tasarımının; dilsel-dilbilgisel yapıların algılanmasını, kontrollü işlemeden otomatik işlemlemeye, bildirimsel bilgidен, işlemsel bilgiye geçişi sağlayacak biçimde yapılandırılması gerekir. Bu noktada bilişsel sistemi (yapıyı) oluşturan birimlerin, hedef dile ilişkin dilsel-dilbilgisel veriyi nasıl işlediğinin belirlenmesi, öğretim tasarımının niteliği ve beceri gelişimi açısından önemlidir. Bilişsel görevlerin gerçekleşmesi, bu görevleri yerine getirmek için gereken zihinsel temsillerin oluşumunu ve oluşan temsillerin görev süresince aktif kalmasını gerektirir. Zihinsel temsillerin oluşumu için ihtiyaç duyulan bilgi kaynaklarının yönetimi ve düzenlenmesi işler bellek tarafından gerçekleştirilir. Bu zeminden hareketle çalışmada bilişsel yapının önemli unsurlarından işler belleğin yabancı dilde yazma sürecinde üstlendiği görevlerin neler olduğu, birinci-ikinci dilde yazma sürecinde işler belleğin çalışma sistematığı açısından farklılaşma olup olmadığı bu konuda yapılmış çalışmalardan elde edilen bulgulardan hareketle betimlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle yazma süreci ve yabancı dilde yazma ile işler bellek sisteminin yapısı üzerinde durulmuş, sonraki aşamada ise işler bellek sisteminin yabancı dilde yazma sürecinde üstlenmiş olduğu görevler ele alınmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Yazma
Yabancı dilde yazma
Bilişsel yapı
İşler bellek

Keywords

Writing
Writing in foreign language
Cognitive structure
Working memory

Makale Geçmişi

Geliş: 16.10.2023
Kabul: 19.04.2024

ABSTRACT

Instructional design for text production in both native and foreign languages should be structured in a way to ensure the perception of linguistic-grammatical structures, the transition from controlled processing to automatic processing, and from declarative knowledge to procedural knowledge. At this point, determining how the units forming the cognitive system (structure) process the linguistic-grammatical data of the target language is important in terms of the quality of instructional design and skill development. The realization of cognitive tasks requires the formation of the mental representations required to fulfil these tasks and keeping these representations active during the task. The management and organization of the information resources needed for the formation of mental representations is performed by working memory. From this point of view, this study aims to describe the tasks undertaken by working memory, one of the important elements of cognitive structure in the process of writing in a foreign language, and whether there is a difference in terms of the working system of working memory in the process of writing in the first and second language based on the findings obtained from the studies conducted on this subject. In this direction, firstly, the writing process, writing in a foreign language and the structure of the working memory system were emphasized, and in the next stage, the tasks undertaken by the working memory system in the process of writing in a foreign language were discussed.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Kaygısız, Ç. (2024). Yabancı dilde yazma sürecinde işler belleğin görevi. *TEBD*, 22(1), 712-725.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1376507>

Giriş

Yabancı dil öğretimi hedef dile ait morfolojik, sözdizimsel ve edimsel bilginin girdi işleme (*input processing*), alındı (*intake*) ve yeniden oluşturma (*restructuring*) için nasıl kullanılacağına öğretildiği didaktik bir süreçtir. Hedef dilde üretim için gereken bu işlemlerin her biri, farklı düzeydeki bilişsel işlemlerle gerçekleşir. Bu nedenle ikinci dil edinimi alanı, bilişsel mekanizmalar üzerinde etkisi olan içsel ve dışsal faktörleri inceler (Morgan-Short ve Ullman, 2012).

Yabancı dil öğretiminde gelişimi üzerinde durulan beceri alanlarından biri de yazmadır. Yazma hem hedef dilde iletişim kurabilmek ve üretilen bilginin aktarımını sağlamak hem de öğrenilen bilginin nitelik ve düzeyinin belirlenmesinde ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılır (Kaygısız, Ayabakan-İpek ve Kaya, 2020; Saville-Troike, 2012). Ancak karmaşık yapısı nedeniyle diğer beceri alanlarına kıyasla yabancı dilde yazma becerisinin gelişimi bireyler açısından zorlayıcıdır. Yabancı dilde yazma; metin kompozisyonunun karmaşıklığı, dilbilgisi, metin türü ve türe dayalı retorik gereklilikler, yazma sürecine ilişkin üst bilişsel bilgi vb. gibi çoklu bilgi kaynaklarının kullanımını gerektirir (Schoonen, van Gelderen, Stoel, Hulstijn ve De Glopper, 2011). Bu noktada yazma yeterliliği, bilişsel kaynakların kapasitesi ve verimliliği gibi çok sayıda değişkene bağlıdır (Olive, 2012) ve metin üretimi yazma süreci boyunca bu değişkenlerin yönetimini içerir.

Metin üretimi için gereken bilgi kaynaklarının yönetimi; dilsel-dilbilgisel yapıların algılanması, işleme ve kullanım için kontrollü işleme otomatik işleme, bildirimsel bilgiden işlemsel bilgiye geçişi sağlayacak nitelikte öğretim tasarımıyla sağlanabilir. Bu noktada bilişsel sistemi (yapıyı) oluşturan birimlerin hedef dile ilişkin dilsel-dilbilgisel veriyi nasıl işlediğinin belirlenmesi, öğretim tasarımının niteliği ve beceri gelişimi açısından önemlidir. Buradan hareketle çalışmada işler belleğin yabancı dilde yazma sürecinde üstlendiği görevlerin neler olduğu, birinci ve ikinci dil yazma sürecinde işler belleğin çalışması bakımından farklılık olup olmadığı bu konuda yapılmış çalışmaların bulgularından hareketle betimlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle yazma süreci ve yabancı dilde yazma ile işler bellek sisteminin yapısı üzerinde durulmuş, sonraki aşamada ise işler bellek sisteminin yabancı dilde yazma sürecinde üstlendiği görevler ele alınmıştır.

Yazma Süreci ve Yabancı Dilde Yazma

Yazma süreci fikir üretimi, bu fikirlerin organize edilmesi, metinleştirilmesi ve üreticinin amacı doğrultusunda değerlendirilmesi gibi farklı işlemler içerir ve söz konusu bu işlemlerin her biri yazma süreci boyunca yinelemeli olarak gerçekleşir.

Metin üretimi için temel gereksinim tutarlılıktır (Barzilay, 2008), ancak tutarlılığı sağlamak ve etkili metinler oluşturmak, bilişsel sistemin zor ve uzun süre sonunda elde ettiği gelişimsel bir başarıdır (Kellogg, 2008). Birinci dille kıyaslandığında bu gelişimsel başarının elde edilmesi bireyler açısından zorlayıcıdır. Çünkü hedef dilde üretim için sahip olunan dil sistemlerinin kontrol edilerek

kullanılan dile ilişkin bilgilerin aktive edilmesi, buna karşın kullanılmayan sistemlerin deaktive edilmesi gerekir. Bu durum birinci ve yabancı dilde üretim için gereken bilişsel kontrol mekanizmalarının farklılaşmasına ve birinci dile kıyasla, yabancı dilde üretim için işler bellek üzerinde fazladan yük oluşmasına neden olur.

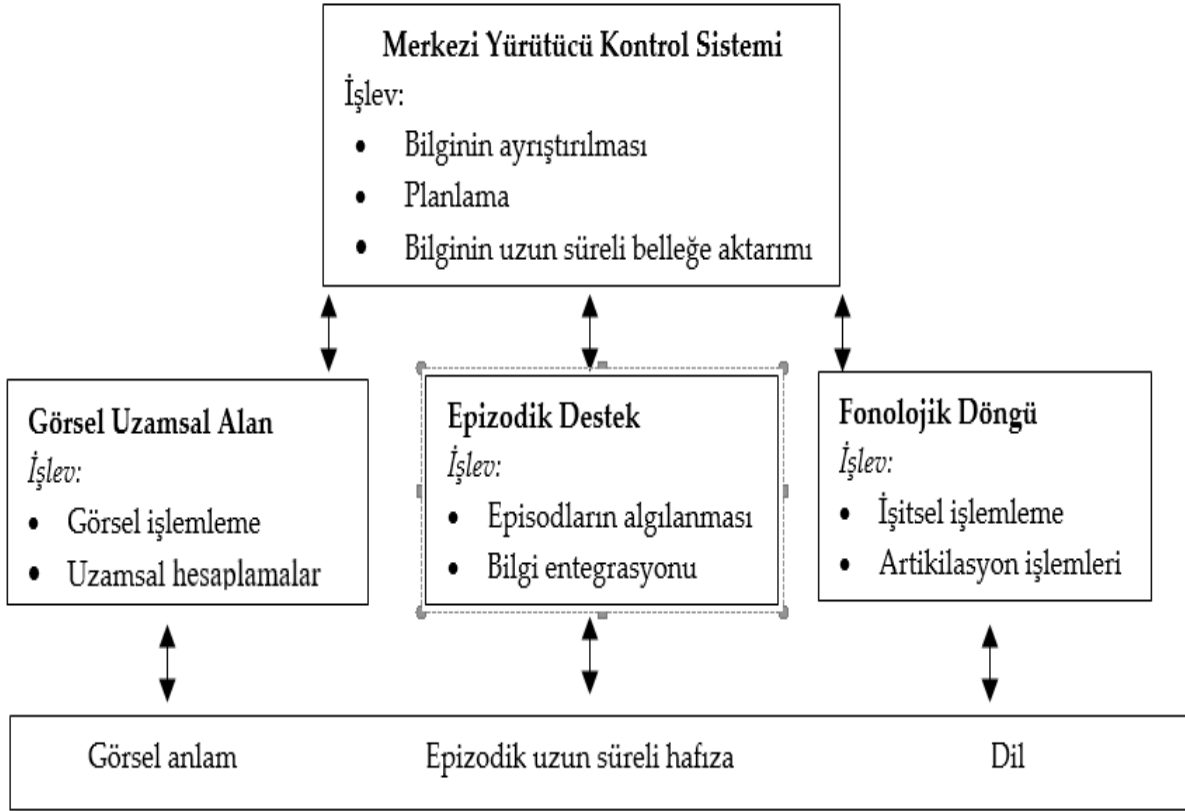
Dilsel üretim için gereken bilişsel kontrol mekanizmalarının farklılaşması işler bellek performansını birinci dile kıyasla, ikinci dilde daha önemli kılar. Çünkü yazma eylemi için gereken hedef dilin dilsel-dilbilgisel özellikleri ile söylem yapısına bağlı şekillenen metin türü özelliklerinin hangi dilsel-dilbilgisel araçlarla kodlanacağına ilişkin otomatikleşmemiş bilgi, işler bellek üzerinde ek bilişsel yük oluşumuna neden olur. Benzer şekilde Weigle (2005) ve Lu (2015) da yabancı dilde yazma yeterliliği düşük bireylerde sözcüksel ve sözdizimsel bilgi kaynağı kullanımının otomatikleşmediğini, bu duruma bağlı olarak yabancı dilde yazma sürecinde kullanılacak üst düzey strateji ve bilgi kaynaklarına erişimin sınırlı olduğunu ifade eder. Mackey, Adams, Stafford ve Winke (2010) ile Mackey, Philop, Egi, Fujii ve Tatsumi (2002) de ikinci dil ediniminde işler bellek performansı yüksek bireylerin geri bildirimleri fark etme ve çıktı üretmede daha iyi performans sergilediklerini ifade etmektedir. Bu nedenle özellikle merkezi yürütücü kontrol sistemi olmak üzere (Kellogg, 2008) yabancı dilde yazma sürecinin doğasının anlaşılabilmesi için işler belleği oluşturan birimlerin çalışma dinamiklerinin ve yabancı dilde yazma sürecine etkilerinin anlaşılması pedagojik süreçlerin tasarımı ve geliştirilmesi bakımından önemlidir.

Yabancı Dilde Yazma Sürecinde İşler Bellek Etkisi

İşler belleğin yabancı dilde yazma süreci üzerindeki etkisi ve işlevlerinin net biçimde anlaşılabilmesi için öncelikle işler belleğin yapısı ve çalışma sistemi ele alınmalıdır. Bilişsel görevlerin gerçekleşmesi, bu görevleri yerine getirmek için gereken zihinsel temsillerin oluşumuna ve oluşan temsillerin görev süresince aktif kalmasına bağlıdır. Zihinsel temsillerin oluşumu için ihtiyaç duyulan bilgi kaynaklarının yönetimi işler bellek tarafından gerçekleştirilir. Bu yönüyle işler bellek, bilgi işleme sürecinde içerik çözümlenmesi ve anlamlandırma işlemlerinin gerçekleştirildiği mekanizmayı ifade eder. Bir diğer ifadeyle işler bellek devam eden görevlerde eş zamanlı bilgi işleme ve depolama görevi üstlenen bilişsel sistemdir (Li, 2023). Bilgi işlem sürecinde bilişsel işlevler, işler bellekte işlenmedikçe pasif halde kalır (Sweller, van Merriënboer ve Pass, 1998).

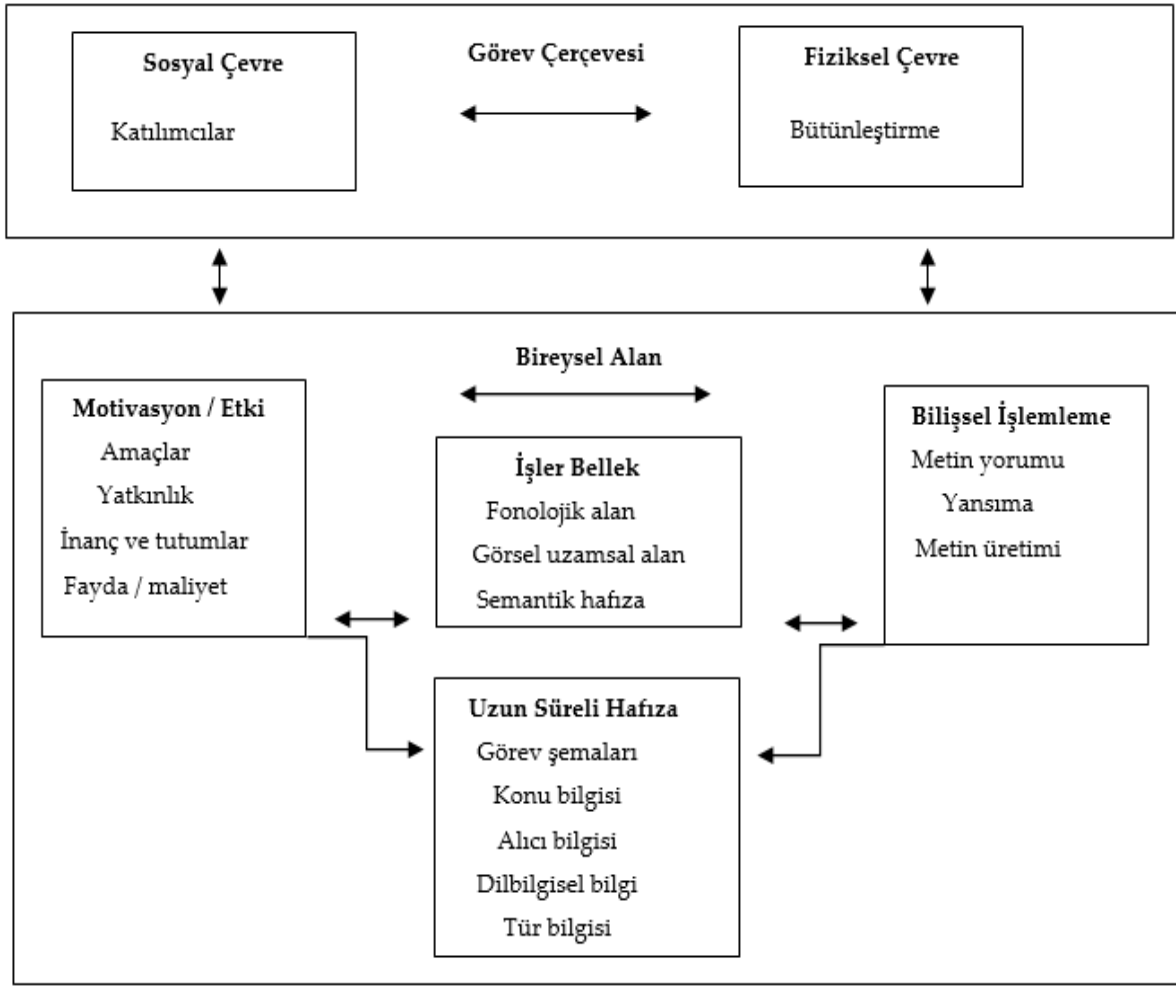
İşler bellek yürütücü kontrol sistemine bağlı çalışan görsel uzamsal alan (*visual-spatial sketch pad*), epizodik destek (*episodic buffer*) ve fonolojik döngü (*phonological loop*) olmak üzere üç alt sistemden oluşur (Baddeley, 2001, 2007). Merkezi yürütücü kontrol sistemi işler belleğin en önemli ancak işlevi en az anlaşılmuş bileşenidir. Bu bileşen dikkat kontrolünden sorumludur (Baddeley, 2003) ve iki bilişsel görevin eş zamanlı gerçekleştirilmesi gerektiğinde bilişsel süreçleri kontrol eder (Kellogg ve Whiteford, 2012).

Alt bileşenler olan görsel uzamsal alan bilginin kısa süreli bellekte tutulması ve bu bilgi üzerinde çeşitli hesaplamalar yapılmasına olanak tanırken, fonolojik alan seslendirme ve işitsel çözümlenmelere ilişkin işlemleri gerçekleştirir. Bir diğer alt sistem olan epizodik destek temel bellek kodlarına sahip bir dizi sistem arasında ara yüz oluşturur (Baddeley, Allen ve Hitch, 2010).



Şekil 1. İşler bellek sistemi. Baddeley, A. D. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136-140; Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M. & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4. b.). Upper Saddle River: Pearson kaynaklarından uyarlanmıştır.

İşler bellek, bilişsel işlemlerin yerine getirilmesi için gereken girdi, işleme ve çıktı taleplerinin karşılandığı bilişsel mekanizmadır ve görev performansı üzerinde doğrudan etkilidir. Bu noktada bilişsel eylem olarak yazma için gereken işlemler üzerinde de etkilidir. Çünkü yazma eylemi için ihtiyaç duyulan bilgi kaynakları daha önce de ifade edildiği gibi işler tarafından sağlanır-karşılır. Bu bağlamda ele alındığında yazma eyleminin bilişsel sistem ve işler bellekle olan etkileşimi Şekil 2'deki gibi şematize edilebilir.



Şekil 2. Hayes'in (1996) yazma sürecinde bilişin etkisini anlama çerçevesi. Hayes, J. R. & Chenoweth, N. A. (2006). Is working memory involved in the transcribing and editing of texts? *Written Communication*, 23(2), 135-149 kaynağından uyarlanmıştır.

İşler belleği oluşturan bileşenler, yazma sürecinde farklı işlevleri yerine getirir. Bu bağlamda dilsel etkinlik olarak yazma süreci boyunca fonolojik alan etkin olurken (Marek ve Levy, 1999; Olive, 2012), metin içeriğinin organize edilmesinde görsel-uzamsal alan aktif işlev üstlenmektedir (Kellogg, 1999). Yazma sürecinde soyut ve somut sözcüklerin tanımlanması-işlenmesi sürecinde de işler belleğin farklı bölümleri aktiftir. Buna göre soyut ve somut sözcüklerin işlenmesi sürecinde sözel çalışma belleğiyle birlikte görsel-uzamsal alan aktive olmaktadır (Kellogg, Olive ve Piolat, 2007).

Yabancı dilde yazmada metin türüne ilişkin farklılıklar görev performansı üzerinde etkilidir (Leong, Shum, Tai, Ki ve Zhang, 2019). Çünkü türe ilişkin farklılıklar bilişsel taleplerin farklılaşmasına bu durumun sonucunda da işleme sürelerinin uzamasına neden olur. Buna göre görsel betimleyici yazmada görsel-uzamsal alanın aktif olurken tartışmacı yazmada bu alan pasif kalır (Olive, 2022).

Daha önce de ifade edildiği üzere yazma bilişsel bir eylemdir ve elde edilecek ürünün niteliği, süreç boyunca gerçekleştirilecek işlemlerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle yazma süreci boyunca farklı işlemlerin sınırlı bellek kaynaklarından nasıl yararlandığını anlamak; bazı işlemlerin neden

diğerlerinden daha zor olduğunu ve bu işlemlerin süreç boyunca birbirini nasıl etkilediğini anlamayı sağlar. Bu durum ayrıca bilişsel görevler esnasında bireyler arasındaki performans farklılıklarının nedenlerinin belirlenmesine yardım eder.

Yazma süreci boyunca metin oluşumu için gereken eylemlerden-işlemlerden birisi bütünleştirmedir (*composing*). Bu işlem yazma süreci boyunca fikirlerin planlanmasını, tümcelerin oluşturulmasını ve fikirlerin söylem akışı içinde metne eklenmesi gerektirir. Dolayısıyla bu işlem metin üretimi için gereken çok sayıda bilgi parçasının işler bellekte aktif olarak tutulmasını gerektirir bu da özellikle merkezi yürütücü kontrol bileşeni üzerinde görsel uzamsal bileşende ağır bir işlem yükü oluşturur (Kellogg, 1996; Vanderberg ve Swanson, 2007).

Metin üretimi için gereken bir diğer işlem, fikir üretimi ve üretilen fikirlerin organizasyonunu içeren planlamadır. Herhangi bir olgu-olayla ilgili fikir ileri sürmek uzun süreli bellekten ilgili olay-durumla ilgili bilgilerin aktive edilmesini ve fikirlerin mantıksal bir sırayla düzenlenmesi ve detaylandırılmasını içerir (Li, 2023). Planlama yapmak, fikirleri zihinsel olarak oluşturmak ve görselleştirmek için görsel-uzamsal alanın aktivasyonu önemlidir (Kellogg, 1996).

Bir diğer işlem olan düzenleme (*editing*) dilbilgisel hataların giderilmesi, tümce-metin akıcılığı ile önermeler arası bütünlüğün kontrol edilmesi gibi birçok karmaşık ve farklı görevi kapsar. Bu işlem düzeyindeki görevlerin her biri görsel-uzamsal ve merkezi yürütücü bileşenle doğrudan ilişkilidir. Buna göre yazım ve dilbilgisi hataları gibi yerel düzeye ilişkin düzenlemelerin yapılmasında görsel-uzamsal bileşen etkin olurken (Li, 2023), tutarlılık ve söylem yapısı gibi uzun süreli bellek kullanımını gerektiren metnin bütüncül (*global*) yapısına ilişkin düzenlemeler merkezi yürütücü bileşen üzerinde yük oluşturur (Olive, 2012). Düzenlemeyle benzer işlem basamaklarını içeren gözden geçirme (*reviewing*) de yine merkezi yürütücü bileşen üzerinde yük oluşumuna neden olur (Hayes, 1996; Kellogg, 1996).

Yazma sürecinde metin üretimi için gereken bir diğer işlem çeviridir (*translating*). Bu işlem dilsel-dilbilgisel yapıların morfosentaktik kurallara göre düzenlenmesini ve iletilmek istenilen mesajın kodlanmasını içerir. Çeviri işleminin için gereken bilişsel talepleri karşılamak üzere fonolojik döngü, merkezi yürütücü bileşen ve görsel uzamsal alan olmak üzere (Li, 2023) işler bellek sisteminin üç bileşeni işlev üstlenir.

Metin üretimi için gereken bir diğer işlem transkripsiyondur. Bu işlem, zihinsel olarak tasarlanmış yapıların sembollere dönüştürülmesi-aktarılmasını ifade eder. Bu süreçte özellikle merkezi yürütücü ile görsel-uzamsal bileşen aktif işlev üstlenmektedir (Kellogg, Whiteford, Turner ve Cahill, 2013; Kim, 2022). Yazma süreci için gereken bilişsel kaynakların yönetiminde transkripsiyon becerisi önemlidir (Berninger, 1999). Çünkü transkripsiyon işleminde yeterli düzeyde otomatikleşme sağlanamaması, işler bellek kaynaklarının büyük ölçüde grafamotor ve ortografik işlemlerde

kullanılmasına, buna bağı olarak da üst düzey işlemler için gereken bilişsel kaynakların azalmasına neden olur (Cornoldi vd., 2010).

Daha önce de ifade edildiği gibi birinci ve yabancı dilde, dilsel üretim için gereken bilişsel kontrol mekanizmaları farklıdır. Bunun sonucunda birinci ve ikinci dilde yazma sürecinde işler belleği oluşturan unsurların üstlenmiş olduğu işlevler farklılık gösterir. Söz konusu bu farklılıkları Li (2023) şu şekilde ifade etmektedir:

1. *İşler Bellek Yük Miktarı (Amount of Working Memory Investment)*: Yazma sürecinde hedef dilin yapısına ilişkin yetersiz bilgi, işler bellek üzerinde birinci dile kıyasla daha fazla bilişsel yük oluşumuna neden olur. Bu nedenle birinci dilde yazmaya kıyasla, yabancı dilde yazmada işler bellek etkisi daha belirgindir.
2. *Çeviri (Translating)*: Birinci dilde yazmada çeviri işlemi kendiliğinden gerçekleşir. Buna karşın yabancı dilde yazma, daha fazla dikkat ve bilişsel çaba gerektiren bir eylemdir. Bu nedenle çeviri birinci dile kıyasla yabancı dilde yazmada daha fazla işler bellek kaynağı gerektirir. Buna ek olarak birinci dilde yazmada fonolojik kısa süreli bellek daha aktif işlev üstlenirken, ikinci dilde yazmada dilbilgisel yapılara bağımlılık daha belirgin olduğu için görsel-uzamsal alan daha aktiftir.
3. *Transkripsiyon*: Bu işlem birinci dile kıyasla, işler bellek üzerinde daha fazla yük oluşturur. Özellikle yabancı dil öğrenmeye yeni başlayan bireylerin hedef dilin yapısına ve çalışma sistematiğine ilişkin yetersiz bilgileri işler bellek üzerinde yük oluşturur. Hedef dilin yapısına ve kullanımındaki yetkinleşmeyle birlikte işler bellek yükü azalır.
4. *Düzenleme (Editing)*: Yabancı dilde yazmada bireyler, içerik ve söylem yapısına ilişkin hatalardan çok, yüzey yapıya ilişkin dilsel-dilbilgisel hatalara odaklanır. Bu nedenle işler bellek yabancı dilde yazmada içeriksel yönlerden değil, yüzey yapıya ilişkin dilsel düzenlemelere bağı yüklenir.

Metin üretimi için gereken bir diğer işlem, fikir üretimi ve üretilen fikirlerin organizasyonunu içeren planlamadır. Herhangi bir olgu-olayla ilgili fikir ileri sürmek uzun süreli bellekte ilgili olay-durumla ilgili bilgilerin aktive edilmesini, buna ek olarak fikirlerin mantıksal bir sırayla düzenlenmesi ve detaylandırılmasını içerir (Li, 2023). Planlama yapmak, fikirleri zihinsel olarak oluşturmak ve görselleştirmek için görsel-uzamsal alanın aktivasyonu önemlidir (Kellogg, 1996).

Bir diğer işlem olan düzenleme (*editing*) dilbilgisel hataların giderilmesi, tümce-metin akıcılığı ile önermeler arası bütünlüğün kontrol edilmesi gibi karmaşık görevler içerir. Bu işlem düzeyindeki görevlerin her biri görsel uzamsal bileşen ile merkezi yürütücü bileşen ile doğrudan ilişkilidir. Buna göre yazım ve dilbilgisi hataları gibi yerel düzeye ilişkin düzenlemelerin yapılmasında görsel-uzamsal bileşen etkin olurken (Li, 2023), tutarlılık ve söylem yapısı gibi uzun süreli bellek kullanımını

gerektiren metnin bütüncül (*global*) yapısına ilişkin düzenlemeler merkezi yürütücü bileşen üzerinde yük oluşturur (Olive, 2012). Düzenlemeyle benzer işlem basamaklarını içeren gözden geçirme (*reviewing*) işlemi de yine merkezi yürütücü bileşen üzerinde yük oluşumuna neden olur (Hayes, 1996; Kellogg, 1996).

Sonuç ve Tartışma

Daha önce de ifade edildiği gibi yabancı dil öğretimi hedef dile ait morfolojik, sözdizimsel ve pragmatik bilginin girdi işleme, alındı ve yeniden oluşturma için nasıl kullanılacağına öğretildiği didaktik bir süreçtir ve bu süreç içinde üzerinde önemle durulan konulardan biri de yazmadır. Yazma gerek anadilde gerekse yabancı dilde bireylerin gelişiminde zorlandığı bir beceridir. Çünkü yazma bir yönüyle bireylerin olay-durumlara ilişkin görüş, düşünce ve fikirlerinin aktarıldığı yaratıcı bir eylem, bir yönüyle de bilişsel işlem-eylemlere dayalı bilişsel bir olgudur ve süreç sonunda elde edilecek ürünün niteliği, yazma süreci boyunca gerçekleştirilecek işlemlerin niteliğine bağlıdır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yazma yeterliliğindeki değişkenlik, bilişsel kaynakların kapasitesi ve verimliliğiyle ilişkilidir (Olive, 2012) ve metin üretimi esasen yazma süreci boyunca bilişsel kaynakların yönetimini içerir.

Metin üretimi için gereken bilişsel kaynakların yönetiminde, bilişsel sistemi (yapıyı) oluşturan unsurların dilsel-dilbilgisel veriyi nasıl işlediğinin belirlenmesi, beceri gelişimine katkı sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi-tasarlanması önemlidir. Bu noktada özellikle yabancı dilde, dilsel üretim için gereken bilişsel kontrol mekanizmalarının birinci dile göre farklılık gösterdiği göz önüne alındığında yabancı dilde üretim için bilişsel sistemi oluşturan unsurların çalışma dinamiklerini belirlemek daha da önem kazanır. Bu nedenle ikinci dil edinimi çalışmalarında, dil öğretimi ve kullanımı üzerinde etkili olan bilişsel mekanizmaların doğası ile bu mekanizmaların çalışması üzerinde etkili olan unsurlar üzerinde durulmalıdır.

Bilişsel yapının temel taşlarından olan işler bellek, dilsel üretim (bilgi işlem) için gereken taleplerin karşılandığı temel işlemcidir. Dolayısıyla yazma için gereken bilgi kaynakları da işler bellek tarafından karşılanır. Ancak daha önce de belirtildiği üzere hedef dilde, dilsel üretim için gereken bilişsel kontrol mekanizmaları birinci dile kıyasla farklıdır. Ayrıca hedef dilin yapısal özelliklerine ilişkin otomatikleşmiş kullanım işler bellek üzerinde birinci dile kıyasla daha fazla işlem yükü oluşturur. Bu nedenle birinci dile kıyasla, ikinci dilde yazma performansı üzerinde işler bellek etkisi daha belirgindir ve yabancı dilde yazma becerisinin gelişiminde işler bellek sisteminin çalışma dinamiklerine ilişkin bilgi didaktik süreçlerin planlanması açısından önemlidir. Çünkü dilsel üretim için gereken sınırlı bilişsel kaynakların dilsel üretim için optimizasyonu ancak bu sayede sağlanabilir. Bu noktada özellikle hedef dilin dilsel-dilbilgisel özellikleri ile söylem yapısına ilişkin bilginin metin türü uyarınca nasıl kullanılacağına ilişkin bilginin öğretilmesi ve bu bilginin otomatikleştirilmesi

yazma becerisinin gelişiminde önemlidir. Benzer şekilde Kellogg da (2008) bu duruma dikkat çekerek metin içeriği ve söylem yapısına ilişkin bilginin bellek sisteminde yer alması gerektiği ve yazma eğitiminde bu bilgilerin aktarılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada bilginin açık (*explicit*) öğretimi, örtük (*implicit*) öğretimine kıyasla işler bellek kapasitesinin gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır (DeKeyser, 2003).

Özetlemek gerekirse yazma bilişsel süreçlere yayılan karmaşık bir eylemdir. Dolayısıyla yazma becerisinin gelişiminde yazma ediminin gerçekleşmesini sağlayan bilişsel sistemin özellikle de işler bellek sisteminin çalışma dinamiklerini ve yazma süreci üzerinde etkileri belirlenmelidir. Bu nedenle işler belleğin hem anadilde hem de yabancı dilde yazma süreci aktif etkilerinin ve didaktik karşılıkları belirlenmelidir. Çünkü bilişsel bir eylem olarak yazma becerisinin gelişimi ancak bilişsel sisteminin yapı taşlarını oluşturan bileşenlerin çalışma dinamiklerinin belirlenmesi, buradan hareketle de didaktik süreçlere aktarılmasıyla sağlanabilir.

Kaynaklar

- Baddeley, A. D. (2001). Is working memory still working? *American Psychologist*, 56, 851-864. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.11.851>
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189-208. [https://doi.org/10.1016/S0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4)
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (2010). Working memory. *Current Biology*, 20(4), 136-140. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014>
- Baddeley, A. D., Allen, R. J. & Hitch, G. J. (2010). Investigation the episodic buffer. *Psychologica*, 50(3-4), 223-243. <https://doi.org/10.5334/pb-50-3-4-223>
- Barzilay, R. (2008). Modeling local coherence: An entity-based approach. *Computational Linguistics*, 34(1), 1-34. <https://doi.org/10.1162/coli.2008.34.1.1>
- Berninger, V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112. <https://doi.org/10.2307/1511269>
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M. & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4. b.). Upper Saddle River: Pearson.
- Cornoldi, C., Del Preta, F., Gallani, A., Sella, F., Re, A. M. & Arfe, B. (2010). Components affecting expressive writing in typical and disabled writers. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 23, 269-286. [https://doi.org/10.1108/S0735-004X\(2010\)0000023012](https://doi.org/10.1108/S0735-004X(2010)0000023012)

- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. C. J. Doughty & M. H. Long (Ed.), *Handbook of second language acquisition* içinde (s. 313-348). Oxford: Blackwell.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. M. Levy & S. Ransdell (Ed.), *The science of writing* içinde (s. 1-28). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. & Chenoweth, N. A. (2006). Is working memory involved in the transcribing and editing of texts? *Written Communication*, 23(2), 135-149. <https://doi.org/10.1177/0741088306286283>
- Kaygısız, Ç., Ayabakan-İpek, M. & Kaya, E. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrenci metinlerinde konu sürekliliği: Merkezleme kuramı çerçevesinde bir çözümleme. G. L. Uzun, B. Ü. Bozkurt & Ö. D. Tarcan (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamaları çalışmaları 11* içinde (s. 63-73). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. C. M. Levy & S. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* içinde (s. 57-71). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (1999). Components of working memory in writing. M. Torrance & G. Jeffery (Ed.), *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory affects in text production* içinde (s. 43-61). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kellogg, R. T., Olive, T. & Piolat, A. (2007). Verbal, visual and spatial working memory in written language production. *Acta Psychologica*, 124(3), 382-397. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2006.02.005>
- Kellogg, R. T. & Whiteford, A. P. (2012). The development of writing expertise. E. L. Grigorenko, E. Mambrino & D. Press (Ed.), *Writing a mosaic of new perspectives* içinde (s. 109-124). London - New York: Psychology Press.
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Turner, C. E. & Cahill, M. (2013). Working memory in written composition: An evaluation of the 1996 model. *Journal of Written Research*, 5, 159-190. <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.02.1>
- Kim, Y. (2022). Do written language bursts mediate the relations of language, cognitive, and transcription skills to writing quality? *Written Communication*, 39(2), 200-227. <https://doi.org/10.1177/074108832110687>
- Leong, C. K., Shum, M. S., Tai, C. P., Ki, W. W. & Zhang, D. (2019). Differential contribution of psycholinguistic and cognitive skills to written composition in Chinese as a second language. *Reading and Writing*, 439-466. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9873-2>

- Li, S. (2023). Working memory and second language writing: A systematic review. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-33. <https://doi.org/10.1017/S0272263123000189>
- Lu, Y. (2015). Working memory, cognitive resources and L2 writing performance. Z. Wen, M. Borges & A. McNeill (Ed.), *Working memory in second language acquisition and processing* içinde (s. 175-188). Bristol: Multilingual Matters.
- Mackey, A., Adams, R., Stafford, C. & Winke, P. (2010). Exploring the relationship between modified output and working memory capacity. *Language Learning*, 60(3), 501-533. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00565.x>
- Mackey, A., Philiop, J., Egi, T., Fujii, A. & Tatsumi, T. (2002). Individual differences in working memory, noticing of interactional feedback, and L2 development. P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* içinde (s. 181-209). Philadelphia: John Benjamins.
- Marek, P. & Levy, C. M. (1999). Testing the role of the phonological loop in writing. M. Torrance & G. Jeffrey (Ed.), *Cognitive demands of writing* içinde. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Morgan-Short, K. & Ullman, M. T. (2012). The neurocognition of second language. S. M. Gass & A. Mackey (Ed.), *The routledge handbook of second language acquisition* içinde (s. 282-299). London - New York: Routledge.
- Olive, T. (2012). Working memory in writing. V. W. Berninger (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* içinde (s. 485-503). Taylor & Francis.
- Olive, T. (2022). How do novice and skilled writers engage working memory? J. Schwieter & Z. Wen (Ed.), *Working memory and language* içinde (s. 504-525). Cambridge: Cambridge University.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introduction to second language acquisition* (2. b.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J. & De Glopper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61(1), 31-79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x>
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J. & Pass, F. (1998). Natural information processing system. *Evolutionary Psychology*, 10, 251-296.
- Vanderberg, R. & Swanson, H. L. (2007). Which components of working memory are important in the writing process? *Reading and Writing*, 20, 721-752. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9046-6>
- Weigle, S. C. (2005). Second language writing expertise. K. Johnson (Ed.), *Expertise in second language learning and teaching* içinde (s. 128-149). New York: Palgrave Macmillan.

Extended Summary

Foreign language teaching is a didactic process in which the target language's morphological, syntactic and pragmatic information is taught how to be used for input processing, intake and restructuring. Each of these processes, which are required for linguistic production in the target language and therefore aimed to be taught and developed in the foreign language teaching process, takes place with different levels of cognitive processes. For this reason, the field of second language acquisition examines many different factors affecting language teaching as well as the nature of the cognitive mechanisms that affect language teaching-use and various internal and external factors that will affect the operation of these mechanisms (Morgan-Short and Ullman, 2012).

One of the skill areas emphasized in foreign language teaching is writing. This is because it serves both as a means of communication in the target language and to facilitate the transfer of produced information as well as acting as a tool for measuring and evaluating the quality and level of acquired knowledge (Kaygısız et al., 2020; Saville-Troike, 2012). However, due to its complex nature, developing writing skills in a foreign language is more challenging for individuals than other skills. Writing in a foreign language requires the use of multiple sources of knowledge and skills due to the complexity of text composition such as grammar, text type, rhetorical requirements based on text type, metacognitive knowledge related to the writing process, etc. (Schoonen et al., 2011). At this point, variability in writing proficiency depends on several factors including the capacity and efficiency of cognitive resources (Olive, 2012), and text production throughout the writing process involves managing these variables.

The writing process includes different processes such as idea generation and organization of these ideas, planning, translation, which includes the textualization of ideas, and review of the text which includes the evaluation and modification of the text according to the purposes of the producer, and each of these processes occurs iteratively throughout the writing process.

The main requirement for text production is coherence (Barzilay, 2008) but ensuring consistency and creating effective texts require developmental success that the cognitive system achieves after a difficult and long time (Kellogg, 2008). Compared to the first language, it is quite challenging for individuals to achieve this developmental success in writing in a foreign language. The reason is that the language systems owned for linguistic production in the target language should be checked and the information about the language used should be activated while the unused language system-systems should be deactivated. However, it causes differentiation of the cognitive control mechanisms required for linguistic production in the first and foreign languages and creates more load on the working memory for linguistic production in the foreign language compared to the first language.

Writing in a foreign language accentuates working memory performance due to the distinct cognitive control mechanisms required for linguistic production compared to writing in one's first language. This is because utilizing non-automated information about the linguistic-grammatical features of the target language—necessary for the act of writing—and shaping the text based on the discourse structure, introduces additional cognitive load on working memory. This is particularly the case when determining which linguistic-grammatical tools to use in the final text. Weigle (2005) and Lu (2015) highlight this phenomenon noting that individuals with low foreign language writing proficiency lack automated access to and usage of lexical and syntactic information sources.

The components of working memory serve different functions in the writing process. In this context, the phonological loop remains active throughout the text production process as a linguistic activity (Marek and Levy, 1999; Olive, 2012) while the visuospatial sketchpad actively organizes the text's content (Kellogg, 1999). Different parts of working memory become active when defining and processing abstract and concrete words in the writing process. For instance, while the verbal working memory processes abstract and concrete words, the visuospatial sketchpad also activates when processing concrete words (Kellogg et al., 2007). The type of text in foreign language writing influences task performance (Leong et al., 2019). This is because variations in types lead to differences in processing due to the differentiation in cognitive demands. For example, the visuospatial sketchpad is active in visual descriptive writing but not in argumentative writing (Olive, 2022).

As mentioned earlier, the act of writing is a cognitive action based on a series of operations throughout the writing process, and the nature of the product to be obtained depends on the nature of the operations to be carried out throughout the process. Therefore, understanding how different processes utilize limited memory resources throughout the writing process helps to understand why some processes are more difficult than others and how these processes affect each other throughout the process. In addition, it also helps to determine the causes of differences in task performance between individuals in the performance of cognitive tasks.

Consequently, they must consciously focus when employing such information. Additionally, their access to high-level strategies and knowledge bases useful in the foreign language writing process is limited due to the depletion of attentional resources. Mackey et al. (2002) and Mackey et al. (2010) further assert that individuals with superior working memory performance in second language acquisition excel at recognizing feedback and generating output. Therefore, to grasp the essence of the foreign language writing process, especially the role of the central executive (Kellogg, 2008), it is vital to understand the operational dynamics of working memory units and their impact on foreign language writing particularly when considering the design and development of pedagogical processes.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitaplarında Yer Alan Matematik Etkinliklerinin Eleştirel Düşünmeyi Desteklemesi Açısından İncelenmesi

Examination of the Mathematics Activities in Pre-School Education Activity Books in terms of Promoting Critical Thinking

Seda Türkmen Dural, Gökhan Duman

Yazar Bilgileri

Seda Türkmen Dural 
Arş. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
seda.turkmen@beun.edu.tr

Gökhan Duman 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi,
gduman@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünmeyi desteklemesi açısından incelenmesidir. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analiziyle yürütülen bir çalışmadır. Amaçlı örnekleme modeli benimsenen bu çalışmada; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan ve okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan 180 adet matematik etkinliği taranmıştır. Bunların 50 tanesi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Nosich (2012) tarafından geliştirilen Eleştirel Düşünme Standartları benimsenmiş olup; araştırmanın verileri altı standart (açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik, derinlik/genişlik, kesinlik) açısından detaylıca analiz edilmiştir. Araştırmanın önemli bulgularına göre, okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünme standartlarının tüm boyutlarını içerdiği tespit edilmiştir. Boyutlar açısından incelendiğinde ise en çok önem/alaka, açıklık, doğruluk standartlarına yer verilirken; nispeten daha az miktarda kesinlik, yeterlilik standardının sağlandığı ve en az ise derinlik/genişlik standardına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin, zaman (süre) bakımından açıkça ifade edilmesinin ve sebep-sonuç ilişkisi açısından da zenginleştirilmesinin eleştirel düşünme becerisinin desteklenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim
Eleştirel düşünme
Matematik etkinlikleri

Keywords

Preschool education
Critical thinking
Mathematics activities

Makale Geçmişi

Geliş: 24.09.2023
Kabul: 19.04.2024

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the mathematics activities in preschool education activity books in terms of supporting critical thinking. This research is a document analysis study conducted with a qualitative research design. In this study, where a purposeful sampling model was adopted, 180 mathematics activities published by the Ministry of National Education (MEB) and implemented in pre-school education were scanned. 50 of them constitute the study group of the research. Within the scope of the research, Critical Thinking Standards developed by Nosich (2012) were adopted, and the data of the study were evaluated in terms of six standards (clarity, accuracy, importance/relevance, adequacy, depth/breadth, precision). According to the important findings of the study, it was determined that the mathematics activities in preschool education activity books included all dimensions of critical thinking standards. When analyzed in terms of dimensions, it was found that the standards of importance/relevance, clarity, and accuracy were the most common, while the standards of certainty and adequacy were relatively less common, and the depth/width standard was the least common. As a result of this research, it is thought that clearly expressing the mathematics activities in preschool education activity books in terms of time (duration) and enriching them in terms of cause-effect relationships will contribute to supporting critical thinking skills.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atf

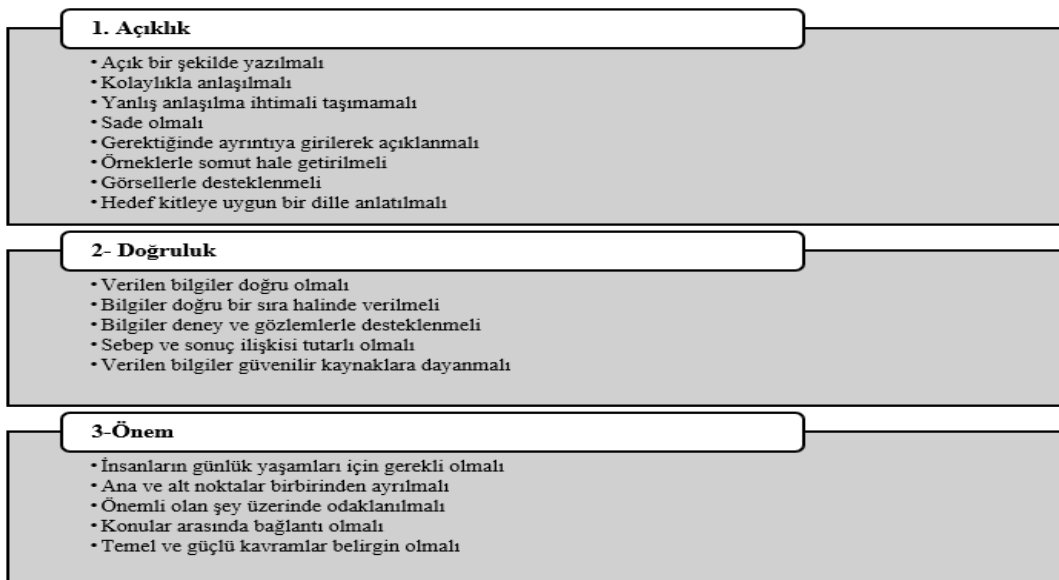
Türkmen-Dural, S. & Duman, G. (2024). Okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünmeyi desteklemesi açısından incelenmesi. *TEBD*, 22(1), 726-744.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1365556>

Giriş

İnsanı diğer canlılardan ayıran özelliklerin başında düşünme becerisi gelmektedir. Düşünme becerisi, zihinsel süreç becerilerinin aktif kullanıldığı çok boyutlu ve derin bir yapıdır. Bu yapının hayatı; sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi gibi birçok açıdan etkilemesiyle çeşitli düşünme türleri meydana gelmiştir. Eleştirel, analitik, bilimsel, yaratıcı, tümevarım ve tümdengelim yaygın kullanılan düşünme çeşitlerindedir. Her düşünme stilinin kendine özgü bir yapısı ve doğası bulunmaktadır. Düşünmenin en gelişmiş ve en ileri biçimi, eleştirel düşünme olarak ifade edilmektedir (İpşiroğlu, 2002). Halpern (2003) eleştirel düşünmeyi “istenilen sonuçlara ulaşabilme ihtimalini artıran bilişsel beceri ve stratejilerin kullanılması” olarak tanımlamaktadır. Paul ve Elder (2019) ise eleştirel düşünmeyi, “düşünmeyi geliştirmek için; analiz etme ve değerlendirme sanatı” olarak ifade etmiştir. Eleştirel düşünme kendi bünyesinde analiz, sentez ve değerlendirme aşamalarını barındırdığı gerekçesiyle üst düzey bir düşünme çeşidi olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda bireylerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayan eleştirel düşünmenin kazandırılmasında; akıl yürütme, ilişkilendirme, problem çözme ve sorgulama becerilerinin okul öncesi eğitimden hayatın birçok aşamasına kadar rol oynadığı düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim, çocukluktan başlayarak eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirir, özgür bir bakış açısı kazandırır. Çocuk sahip olduğu ön yargı ve hataları fark etmeye başlar. Çocuklar özgür bir bakış açısı kazanarak, farklı ve yaratıcı düşünce geliştirebilir, hayatında karşılaştığı problemleri çözebilir (Florea ve Hurjui, 2015). Bu beceriler aynı zamanda öğretim programlarının içeriğinde yer alan ve öğrencilere kazandırılması gereken, temel beceriler arasındadır.

Türkiye’de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından hazırlanan öğretim programlarının hedeflerinden biri şu şekilde ifade edilmektedir: “Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyin yetiştirilmesini hedeflemektedir.” Bu niteliklerden biri olan eleştirel düşünme kavramı; birçok ders müfredatında da ayrıca vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Programı’na göre Okul Öncesi Eğitimin Temel İlkeleri (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) arasında “Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.” ifadesi de bu duruma örnektir. Aynı zamanda İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018) ise matematik dersi öğretim programının özel amaçları arasında “Öğrenciler üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebileceklerdir.” ifadesi yer almaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programıyla İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın kesiştiği durumlar yakından incelendiğinde okul öncesi dönemde eleştirel düşünmenin matematik etkinlikleri aracılığıyla kazandırılabilceği düşünülmektedir. Matematik dersinin doğası gereği; sorgulama,

karşılaştırma ve yorumlama yapısının eleştirel düşünmeyi kazandırma noktasında katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünme bağlamında incelenmesi konusu bir merak uyandırmaktadır. Bu bağlamda eleştirel düşünme ve okul öncesi eğitim ile matematik eğitiminde eleştirel düşünme kapsamında ilgili alanyazın tarandığında eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi (Akbiyık ve Seferoğlu, 2006; Bulut, Ertem ve Sevil, 2009; Korkmaz, 2009), eleştirel düşünme düzeyleri (Akar, 2007; Deniz ve Kaptan, 2011), eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi (Semerci, 2003; Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu, 2015), eleştirel düşünme standartları (Aybek, Çetin ve Başarır, 2014; Deringöl, 2017; Nosich, 2012) kapsamında çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Alanyazında eleştirel düşünme standartları kapsamında yapılan çalışmalar detaylıca incelendiğinde eleştirel düşünmenin standartları (Ennis, 1986; Facione, 1990; Nosich, 2012) ve alt boyutlarına (Ennis, Millman ve Tomko, 2005; Facione, 1990; Halpern, 2003; Swartz ve Parks, 1994; Watson ve Glaser, 1980) ilişkin alanyazında birçok sınıflandırmanın yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmada yaygınlığı ve kapsayıcılığı yönüyle Nosich (2012) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme standartları sınıflandırması dikkate alınmıştır. Yapılan incelemelerde, eleştirel düşünmeyi desteklemesi açısından okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmaması gerekçesiyle bu çalışmanın özgün ve aynı zamanda önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünmeyi desteklemesi açısından incelenmesidir. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı bulgulara ulaşabilmek için okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinlikleri, Nosich (2012) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme standartları ve alt standartları açısından incelenmiş, standartların eğilim durumu belirlenmiştir. Bu standartlar “açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik, derinlik/genişlik ve kesinlik/önem” şeklindedir. Nosich (2012) bu altı (6) standart sağlandığı takdirde tam anlamıyla eleştirel düşünme becerisinin gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu standartlar detaylı şekilde analiz edildiğinde her bir standardın sağlaması gereken özellikler alt standart boyutunda değerlendirilmiştir (Bkz. Şekil 1.).



<p>4- Yeterlilik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilgi amaca ulaştırarak kadar yeterli olmalı • Bilgi, düşünce, ifadeler üzerinde yeterince düşünülmeli • Yeteri kadar etkinlikler içermeli • Yeteri kadar kanıt sunulmalı • Olayların gerekli geçmiş bilgisi sunulmalı • Konuya pek çok açıdan bakılmalı • Zaman bakımından yeterlilik göstermeli
<p>5-Derinlik/ Genişlik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Olayların nedenleri ince ayrıntısına kadar açıklanmalı • Yeterince derinlemesine düşünülmeli • Yeterince geniş bir şekilde düşünülmeli • Problemin altında yatan teoriler, açıklamalar ve karmaşıklıklar dikkate alınmalı • Farklı bakış açılarına yer verilmeli
<p>6-Kesinlik</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hatasız olmalı • Yeterince ayrıntılı olmalı • Olayların sebeplerini açıklamalı • Sonuçlar kesinlik içermeli

Şekil 1. Eleştirel düşünme standartları. Nosich, M. G. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı.

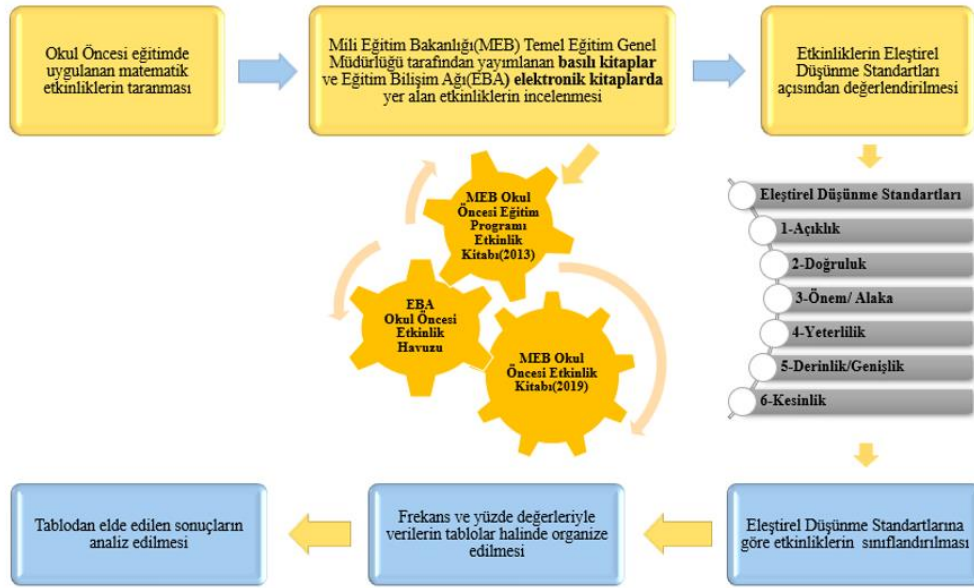
Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünmeyi desteklemesi açısından incelemesi amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eğitsel ve öğretici içeriği, bu dokümanların incelenmesini mümkün kılmaktadır. Çalışma kapsamında ulaşılan etkinlik planları eleştirel düşünme standartları açısından; “açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik, derinlik/genişlik, kesinlik” olmak üzere altı standart ve bu standartların özellik bakımından sınıflandırılmasıyla oluşan alt standartlar açısından detaylıca incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan ve Eğitim Bilişim Ağı’nda (EBA) bulunan okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarındaki yüz seksen (180) adet matematik etkinliği oluşturmaktadır. Bu bağlamda Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitabı (2019), Okul Öncesi Eğitim Programı Etkinlik Kitabı (2013), EBA Okul Öncesi Eğitim Etkinlik Kitabı (2019), EBA Okul Öncesi Etkinlik Havuzu’ndan (2023) seçilen elli (50) matematik etkinliği araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu etkinliklerin seçiminde, okul öncesi eğitim kitaplarında yer alan etkinlik



Şekil 3. Okul öncesi eğitimde uygulanan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünme standartları açısından analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler doküman analizi yapılarak incelenmiştir. “Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizinde, var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır.” (Karasar, 2005).

Etik Kurul İzni

Bu makalede herhangi bir canlıdan veri toplanmadığı için bu çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Bulgular

Okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünmeyi desteklemesi açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, elli (50) adet matematik etkinliği; eleştirel düşünme standartları “açıklık, doğruluk, önem/alaka, yeterlilik, derinlik/genişlik, kesinlik” açısından incelenmiştir.

Eleştirel Düşünme Standartları Açısından Okul Öncesi Matematik Etkinliklerinin İncelenmesi

Tablo 1. Açıklık Standardı Açısından Okul Öncesi Matematik Etkinliklerinin İncelenmesi

Açıklık	f	%
1.1 Açık bir şekilde yazılmalı	44	88
1.2 Kolaylıkla anlaşılmalı	42	84
1.3 Yanlış anlaşılma ihtimali taşımamalı	40	80
1.4 Sade olmalı	47	94
1.5 Gerektiğinde ayrıntıya girilerek açıklanmalı	40	80
1.6 Örneklerle somut hale getirilmeli	45	90
1.7 Görsellerle desteklenmeli	21	42
1.8 Hedef kitleye uygun bir dille anlatılmalı	50	100

Eleştirel düşünme standartlarının ilk boyutu olan açıklık açısından araştırma kapsamında incelenen matematik etkinliklerinin tümünün hedef kitleye uygun dille yazıldığı (%100), büyük çoğunluğunun ise kolay anlaşılabilir (%84) olduğu, yanlış anlaşılma ihtimali taşımadığı (%80), sade olduğu (%94), gerektiğinde ayrıntıya girerek açıklandığı (%80), örneklerle somut hale getirildiği (%90) tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi matematik etkinliklerinin görsellerle desteklendiği (%42) etkinliklere ise az miktarda yer verildiği tespit edilmiştir.

Açıklık Standardına Göre Etkinlik İncelemesi Örneği

6. KOKLA BUL

Etkinlik Başlığı: Fen, Matematik ve Sanat (Bölünleştirilmiş Büyük-Küçük Grup Etkinliği)
Yaş Grubu: 40 - 60 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilgi ve Kavram
Kazanım 1. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 2. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 3. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 4. Nesne ya da varlıkların özelliklerine göre eşleştirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 5. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 6. Nesne ya da varlıkların özelliklerine göre eşleştirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 7. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 8. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 9. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 10. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 11. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 12. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 13. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 14. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 15. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 16. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 17. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 18. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 19. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 20. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 21. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 22. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 23. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 24. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 25. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 26. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 27. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 28. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 29. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 30. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 31. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 32. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 33. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 34. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 35. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 36. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 37. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 38. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 39. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 40. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 41. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 42. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 43. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 44. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 45. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 46. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 47. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 48. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 49. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)
Kazanım 50. Nesnel durumları algılayarak objektif olarak değerlendirir. (Gözlem ve ölçme)

ÖĞRENME SÜRECİ

1. Öğrenim kahve, lavanta, nane ve sabun parçaları ile doldurulmuş dört ayrı kесе; öğrenciler tarafından dokunarak ve koklayarak elden ele dolaştırılır ve keselerin içinde ne olduğun tahmin edilmesi şeklinde bir uygulama gerçekleştirilir. Etkinlik içeriğinde yer alan “öğrenme süreci, materyaller, değerlendirme” kısımlarının açık, anlaşılır ve net (1.1 ve 1.2) ifade edildiği gözlenmektedir. Etkinliğin uygulamaya yönelik olduğu ve her bir kokunun bir koku kesesiyle bire bir eşleştirilmesi gereğiyle yanlış anlaşılma ihtimali taşımadığı (1.3) gözlenmektedir. Etkinliğin öğrenme süreci; “gözlem yapma, dikkat, koklama duyusu, eşleştirme yapma” durumlarının tespiti niteliğinde olup gerektiği kadar ayrıntıya girilerek açıklanmış (1.5) ve sade (1.4) bir anlatım, dil tercih edilmiştir. Etkinlikte materyaller başlığı altında “koku keseleri, küçük kaplar, su kapları, kokulu malzemeler, kâğıt ve kalemler, karton, yapıştırıcı” malzemeleriyle öğrenme sürecinde yer alan “kahve, lavanta, nane ve sabun parçaları” somut (1.6) ve kolay erişilebilir materyallerden (malzemelerden) oluşmaktadır. Ayrıca etkinlik planı görsellerle (1.7) de somut (1.6) hale getirilmiştir. Dolayısıyla “Kokla Bul” etkinliği eleştirel düşünme standartlarından açıklık standardına dair tüm kriterleri sağlamaktadır.

MATERYALLER

Koku keseleri, küçük kaplar, su kapları, kokulu malzemeler (kahve, lavanta, nane, sabun, taze), kâğıt, karton, yapıştırıcı

SÖZCÜKLER

Kahve, lavanta, nane, sabun, taze, grafik.

KAVRAMLAR

ÖĞRENME SÜRECİ

1. Öğrenim kahve, lavanta, nane ve sabun parçaları ile doldurulmuş dört ayrı kесе; öğrenciler tarafından dokunarak ve koklayarak elden ele dolaştırılır ve keselerin içinde ne olduğun tahmin edilmesi şeklinde bir uygulama gerçekleştirilir. Etkinlik içeriğinde yer alan “öğrenme süreci, materyaller, değerlendirme” kısımlarının açık, anlaşılır ve net (1.1 ve 1.2) ifade edildiği gözlenmektedir. Etkinliğin uygulamaya yönelik olduğu ve her bir kokunun bir koku kesesiyle bire bir eşleştirilmesi gereğiyle yanlış anlaşılma ihtimali taşımadığı (1.3) gözlenmektedir. Etkinliğin öğrenme süreci; “gözlem yapma, dikkat, koklama duyusu, eşleştirme yapma” durumlarının tespiti niteliğinde olup gerektiği kadar ayrıntıya girilerek açıklanmış (1.5) ve sade (1.4) bir anlatım, dil tercih edilmiştir. Etkinlikte materyaller başlığı altında “koku keseleri, küçük kaplar, su kapları, kokulu malzemeler, kâğıt ve kalemler, karton, yapıştırıcı” malzemeleriyle öğrenme sürecinde yer alan “kahve, lavanta, nane ve sabun parçaları” somut (1.6) ve kolay erişilebilir materyallerden (malzemelerden) oluşmaktadır. Ayrıca etkinlik planı görsellerle (1.7) de somut (1.6) hale getirilmiştir. Dolayısıyla “Kokla Bul” etkinliği eleştirel düşünme standartlarından açıklık standardına dair tüm kriterleri sağlamaktadır.

DEĞERLENDİRME

Etkinlikten sonra çocuklara aşağıdaki sorular sorulabilir:

1. Bu bu etkinlik nedir? Nerede? İçinde hangi kokular vardı?

2. Bu kokular hangisi kahve? Hangisi lavanta? Hangisi nane? Hangisi sabun?

3. Hangi kokular kahve kokulu? Hangi kokular lavanta kokulu? Hangi kokular nane kokulu? Hangi kokular sabun kokulu?

4. Her kokuyu kokladığınız zaman ne hissettiniz?

AKIL KARTI

1. Akıl kartı kullanılarak öğrenim sürecinde elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi sağlanabilir.

UYGULAMA

Sınıfın Etkinlik Planı İçin Bir Örnek Verim:

1. Öğrenim süreci için kahve, lavanta, nane ve sabun parçaları ile doldurulmuş dört ayrı kесе hazırlanır ve çocuklara dağıtılır. Çocukların kokularını tanımlaması için bu kâğıtlar hazırlanır.

2. Çocukların bu kâğıtları kullanarak kahve, lavanta, nane ve sabun parçalarını tanımlaması için bu kâğıtlar hazırlanır.

3. Öğrenim süreci için kahve, lavanta, nane ve sabun parçaları ile doldurulmuş dört ayrı kесе hazırlanır ve çocuklara dağıtılır. Çocukların kokularını tanımlaması için bu kâğıtlar hazırlanır.

4. Çocukların bu kâğıtları kullanarak kahve, lavanta, nane ve sabun parçalarını tanımlaması için bu kâğıtlar hazırlanır.

Şekil 4. Okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan “Kokla Bul” etkinliği

“Kokla Bul” isimli etkinlik incelendiğinde kahve, lavanta, nane ve sabun parçaları ile doldurulmuş dört ayrı kесе; öğrenciler tarafından dokunarak ve koklayarak elden ele dolaştırılır ve keselerin içinde ne olduğun tahmin edilmesi şeklinde bir uygulama gerçekleştirilir. Etkinlik içeriğinde yer alan “öğrenme süreci, materyaller, değerlendirme” kısımlarının açık, anlaşılır ve net (1.1 ve 1.2) ifade edildiği gözlenmektedir. Etkinliğin uygulamaya yönelik olduğu ve her bir kokunun bir koku kesesiyle bire bir eşleştirilmesi gereğiyle yanlış anlaşılma ihtimali taşımadığı (1.3) gözlenmektedir. Etkinliğin öğrenme süreci; “gözlem yapma, dikkat, koklama duyusu, eşleştirme yapma” durumlarının tespiti niteliğinde olup gerektiği kadar ayrıntıya girilerek açıklanmış (1.5) ve sade (1.4) bir anlatım, dil tercih edilmiştir. Etkinlikte materyaller başlığı altında “koku keseleri, küçük kaplar, su kapları, kokulu malzemeler, kâğıt ve kalemler, karton, yapıştırıcı” malzemeleriyle öğrenme sürecinde yer alan “kahve, lavanta, nane ve sabun parçaları” somut (1.6) ve kolay erişilebilir materyallerden (malzemelerden) oluşmaktadır. Ayrıca etkinlik planı görsellerle (1.7) de somut (1.6) hale getirilmiştir. Dolayısıyla “Kokla Bul” etkinliği eleştirel düşünme standartlarından açıklık standardına dair tüm kriterleri sağlamaktadır.

Tablo 2. Doğruluk Standardı Açısından Okul Öncesi Matematik Etkinliklerinin İncelenmesi

Doğruluk	f	%
2.1 Verilen bilgiler doğru olmalı	50	100
2.2 Bilgiler doğru bir sıra halinde verilmeli	50	100
2.3 Bilgiler deney ve gözlemlerle desteklenmeli	47	94
2.4 Sebep ve sonuç ilişkisi tutarlı olmalı	30	60
2.5 Verilen bilgiler güvenilir kaynaklara dayanmalı	13	26

Eleştirel düşünme standartlarının ikinci boyutu olan doğruluk açısından araştırma kapsamında incelenen tüm okul öncesi matematik etkinliklerinde, verilen bilgilerin doğru olduğu (%100) ve bilgilerin doğru bir sıra halinde verildiği (%100) dikkat çekmektedir. Yine yüksek oranda etkinliklerin, deney ve gözlemlerle desteklendiği (%94), sebep ve sonuç ilişkisinin tutarlı olduğu (%60) tespit edilmiştir. Aynı zamanda etkinliklerde verilen bilgilerin güvenilir kaynaklara dayanma (%26) durumunun ise düşük olduğu tespit edilmiştir.

Doğruluk Standardına Göre Etkinlik İncelemesi Örneği

Şekil 5. Okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan “Gölge Uzunluğu” etkinliği

“Gölge Uzunluğu” etkinliğinde; fener, kraft kâğıdı, kalem, tebeşir materyalleri kullanılır. Öğrenciler kraft kâğıdının arkasına geçerek ters yönde fener tutarlar, gölge boylarını standart olmayan birimlerle ifade ederler. Aynı zamanda günün farklı saatlerinde dışarı çıkarak güneş tarafından oluşan gölgeyi tebeşirle yere çizerler. Bu etkinlik doğrudan deney ve gözlemlerle (2.3) desteklenmiştir. Etkinlikte öğrencilerin standart olmayan birimlerle (kulaç, karış, adım vb.) gölge boylarını uzun, kısa vb. nitelendirmesi hususunda; aynı gölge boyunun farklı öğrenciler açısından farklı birimlerle (standart olmayan) ölçüm sonucunun aslında eşit olabileceğinin açıklaması; verilen bilgilerin güvenilir kaynaklara dayandığını (2.5) göstermektedir. Öğrenme sürecinin değerlendirme aşamasında yer alan “Başka nerelerde gölgeler var?, Gölge oluşturmak için başka nelere ihtiyacımız var?, Gölgeyi nerede bulabiliriz?” gibi soruların öğretmen tarafından öğrencilere yöneltilmesi ve sebep-sonuç ilişkisinin kurulması, açıklanması (2.5) yapılmıştır. Aynı zamanda etkinlik detaylıca analiz edildiğinde (öğrenme süreci, değerlendirme, aile katılımı) verilen bilgilerin doğru olduğu (2.1) ve bilgilerin doğru bir sıra halinde verildiği (2.2) düşünülmektedir.

Tablo 3. Önem/Alaka Standardı Açısından Okul Öncesi Matematik Etkinliklerinin İncelenmesi

Önem/Alaka	f	%
3.1 İnsanların günlük yaşamları için gerekli olmalı	50	100
3.2 Ana ve alt noktalar birbirinden ayrılmalı	50	100
3.3 Önemli olan şey üzerinde odaklanılmalı	50	100
3.4 Konular arasında bağıntı olmalı	40	80
3.5 Temel ve güçlü kavramlar belirgin olmalı	32	64

bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca etkinlik planında, etkinlik için önerilen bir süre belirtilmediği için zaman bakımından yeterlilik gösterme durumu (4.7) değerlendirilememiştir.

Tablo 5. Derinlik/Genişlik Standardı Açısından Okul Öncesi Matematik Etkinliklerinin İncelenmesi

Derinlik/Genişlik	f	%
5.1 Olayların nedenleri ince ayrıntısına kadar açıklanmalı	35	70
5.2 Yeterince derinlemesine düşünülmeli	45	90
5.3 Yeterince geniş bir şekilde düşünülmeli	41	82
5.4 Problemin altında yatan teoriler, açıklamalar ve karmaşıklıklar dikkate alınmalı	2	4
5.5 Farklı bakış açlarına yer verilmeli	15	30

Eleştirel düşünme standartlarının beşinci boyutu olan derinlik/genişlik açısından; araştırma kapsamında incelenen okul öncesi matematik etkinliklerinin çoğunda yeterince derin (%90) ve geniş (%82) düşünüldüğü, olayların nedenleri ince ayrıntısına kadar açıklandığı (%70) tespit edilmiştir. Ancak birçok etkinliğin farklı bakış açlarına yer vermede (%30) ve problemin altında yatan teoriler, açıklamalar ve karmaşıklıklar hakkındaki açıklamaları yönünden eksik olduğu (%30) tespit edilmiştir.

Derinlik Standardına Göre Etkinlik İncelemesi Örneği

30. KARTOPU OYNUYORUZ

Etkinlik Çeşidi: Havlat ve Matematik (Yönelişler) Büyük-Oran Etkinliği
Yaş Grubu: 48 - 72 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

Bilgiyi Gelişim
Kazanım 26. Nesnelere/şeylere grafik hazırlar. (Gösterge) Nesnelere benzerlik göstermek grafik oluşturur. Çizdiği açıklanan nesnelere ya da nesnelere göre çizdiği nesnelere benzerlik açıklar.

Diğer Gelişim
Kazanım 7. Dışadışlıkların/tehditlerin etkisini kavrar. (Gösterge) Soru sorması, sorularını sorar. Dışadışlıkların etkilerini açıklar.

Motor Gelişim
Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. (Gösterge) Atılan topu elleri ile tutar. Farklı boyut ve ağırlıklı nesnelere hedefler atar.

Kazanım 4. Küçük kısımları kullanmaya yönelik hareketleri yapar. (Gösterge) Nesnelere atar.

MATERYALLER
Dünya yaprağını kardan adamın, enki kışkırtıcı ve koyu yeşil toz ve açık ve koyu yeşil pulur.

SÖZCÜKLER
KARADAN ADAM
Yükseklikte Karadana Küçük parçaları Binek Açık yeşil-koyu yeşil

ÖĞRENME SÜRECİ

- Çocuklar enki kışkırtıcı kardan adamı yaparlar. Öğretmen "Çok çok, hem de çok kardan adam" diyerek çocukları daha fazla kardan adam yapmaya teşvik eder.
- Öğretmen tefe vurulduğu zaman çocuklar kardan adamı yaparlar. Tefe teker vurulduğunda kardan adamı yaparlar.
- Öğretmen tefe vurduğunda çocuklar bir bilene kardan adamı, atılan kardan adamı yakalamaya çalışır. Öğretmen tefe teker vurduğunda oyun sonlandırılır.
- Çocuklar sorular "kardan adamın ağı" ve "kardan adamın ağı" yönünden ile kardan adamı daha önceden duvara çizilmiş olan kardan adamı nesnelere atarlar.
- Etkinlik "kardan adamın", "yakından atılan" gibi yönüneyle sonlandırılır.
- Etkinlik sonunda çocuklar kardan adamı açık yeşil ve koyu yeşil tozla boyar. Açık yeşil tozla boyan kardan adamı kardan adamı sayarlar.
- Çocuklar açık yeşil ve koyu yeşil tozla boyan kardan adamı kardan adamı sayarlar. Açık yeşil tozla boyan kardan adamı sayarlar. Açık ve koyu yeşil tozla boyan kardan adamı sayarlar.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sonunda çocukları aşağıdaki sorularla değerlendirilir:

- Yakından ya da uzak atılan nesnelere kardan adamı daha çok yakından mı yakaladın?
- Atılan kardan adamı yakaladığında ne kadar yakından yakaladın?
- Çok yakından ya da uzak kardan adamı yakaladın mı? Kardan adamı yakaladığında ya da kardan adamı yakaladığında ne kadar yakından yakaladın?
- Soyun ve bir nesnelere kardan adamı yakaladın mı?

AKİE KATILIMI

- Aktiflere çocukların birlikte evdeki materyalleri grafik çizimlere yapmaları önerilir.

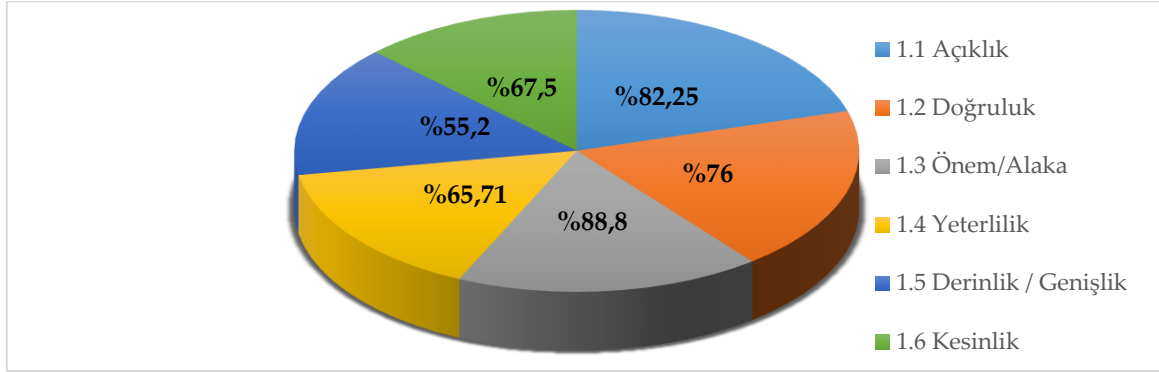
UYARILAR

- Diğer çocukları kardan adamı yaparken ortopedik yeterliliği olan çocuk açık yeşil tozla boyan kardan adamı yaparken tutabilir.
- Çocukların motor gelişimlerini önlemek için kardan adamı yaparken tutabilir. Örneğin, etedik kardan adamı ve bir nesnelere kardan adamı yaparken tutabilir.
- Çocukların kardan adamı yaparken tutabilir. Örneğin, etedik kardan adamı ve bir nesnelere kardan adamı yaparken tutabilir.
- Çocukların kardan adamı yaparken tutabilir. Örneğin, etedik kardan adamı ve bir nesnelere kardan adamı yaparken tutabilir.

Şekil 8. Okul öncesi eğitim etkinlik kitabında yer alan "Kar Topu Oynuyoruz" etkinliği

"Kartopu Oynuyoruz" etkinliği incelendiğinde "öğrenme süreci, materyaller, değerlendirme" kısımlarının yeterince derinlemesine (5.2) ve geniş (5.3) ifade edildiği açıktır. Bu etkinlik temelde "nesnelere yakınlık ve uzaklıklarını belirlemeye, küçük kas hareketlerini desteklemeye, nesne kontrolünü" sağlamaya yönelik bir etkinliktir. Bu kazanımları sağlamaya yönelik öğrenme sürecinde ise; öğretmen tarafından bir tefe etkinliğin yürütüldüğü, öğrencilerin kâğıtları buruşturarak kar toplarını temsil eden somut materyaller oluşturduğu ve tefe vurulduğunda kar atma işleminin sonlandırıldığı eğitsel oyunu detaylıca açıklanmıştır. Ayrıca etkinlikte kar toplarını "yakın, uzak" kavramlarıyla ilişkilendirilip nesnelere konumuna göre "daha yakın, daha uzak ya da bir nesneye göre yakın olanın başka bir nesneye göre daha yakın ya da daha uzak olacağı, kar toplarının konumuna göre kardan adama atılan topun isabet etme durumları" olayların nedenlerinin ince ayrıntısına kadar açıklandığı (5.1) ve farklı bakış açlarına yer verildiğini (5.5) göstermektedir. Ancak etkinlik isminden de anlaşıldığı üzere kartopunun, kar yağışının oluşumuna dair bir doğa olayının; drama, eğitsel oyun,

Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Matematik Etkinliklerinin Eleştirel Düşünme Standartları Açısından Eğilim Durumu



Şekil 10. Matematik etkinliklerinin eğilim durumu

Okul öncesi eğitimde uygulanan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünme standartları, açısından eğilim durumuna göre; tüm standartların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda en çok önem/alaka (%88,8), açıklık (82,25), doğruluk (%76) standartlarına yer verilirken nispeten daha az miktarda kesinlik (67,5) ve yeterlilik (%65,71) standardının sağlandığı, en az ise derinlik/genişlik (%55,2) standardına yer verildiği saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, MEB okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünmeyi desteklemesi açısından incelenmesidir. Bu amaçla Nosich (2012) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme standartlarına göre etkinlikler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim etkinlik kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin eleştirel düşünme standartlarının tamamını içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca bu etkinlikler eğilim durumu açısından incelendiğinde ise; çoğunlukla önem/alaka, açıklık, doğruluk standartlarının sağlandığı; kısmen yeterlilik ve kesinlik standardının karşılandığı, nadiren ise derinlik/genişlik standardının sağlandığı tespit edilmiştir. Bu standartlar detaylandırıldığında incelenen tüm etkinliklerde; genelde “açıklık, önem/alaka ve doğruluk” standartlarının ve alt standartlarının büyük oranda sağlandığı; “yeterlilik” standardı gereğince “yeteri kadar kanıt sunulması”, “derinlik” standardına ait “problemin altında yatan teoriler, açıklamalar ve karmaşıklıkların dikkate alınması”, “önem ve alaka” standardı gereğince ise “temel ve güçlü kavramların belirgin olması” alt standartlarını sağlama noktasındaki eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme standartları ve etkinliklerin incelenmesi kapsamında sınırlı çalışmanın mevcut olduğu ve bunlarında genelde ortaokul ve lise öğrencileriyle; bu seviyelerde kullanılan ders kitapları kapsamında sınırlı olduğu da tespit edilmiştir. Aybek vd.’nin (2014) ortaokul (5. sınıf) fen ve teknoloji ders kitabındaki etkinlik, soru, alıştırma, resim gibi kısımları eleştirel düşünme standartları açısından incelediği araştırmasında “doğruluk, yeterlik ve kesinlik” standartlarının kısmen karşıladığı tespiti bu

araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de bütünleştirilmiş etkinliklerin (Türkçe ve Matematik) “kesinlik” standardının (etkinliklerin/olayların sebeplerini açıklamalı ve sonuçlar kesinlik içermeli alt standardı) sağlanması noktasında; dil gelişimine katkı sağladığı yönündedir. Bu durum Scanlan’ın (2006), eleştirel düşünmenin öğeleri ve ölçütleri odaklı öğretim çalışmasının; kompozisyon yazma ve dil gelişimine etkisi sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma kapsamında incelenen etkinliklerin “yeterlilik” standardı gereğince; “zaman bakımından yeterlilik göstermesi” alt standardını açıklamada yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Çünkü araştırma kapsamındaki incelenen etkinliklerde süre sınırının olmaması; hatta sürenin belirtilmemesi, bu araştırmanın dikkat çeken önemli bir sonucudur. Bu durumun sebebinin etkinliklerin uygulanacağı öğrenci sayısı, sınıfın fiziksel koşulları, öğretmenin becerisi gibi birçok değişken açısından farklılık göstermesiyle ve okul öncesi eğitimde ders saati, teneffüs vakti gibi zaman imgelerinin örtük ifadelerle belirtilmesi gerekçesiyle açıkça ifade edilmediği düşünülse de her bir etkinlik için ortalama bir sürenin ifade edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda “doğruluk” standardı gereğince; “verilen bilgiler güvenilir kaynaklara dayanmalı” kriterini sağlama eğiliminin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde yer alan matematik etkinliklerinin birçoğunun ninni, şiir, tekerleme vb. ile ifade edilmesi; etkinliklere dair bir kaynak belirtilmemesi durumuna bir örnektir. Bunun sebebinin bazı etkinliklerde yer alan ninni ve tekerlemelerin anonim olmasından kaynaklanabileceği düşünülse de etkinliklerde yer alan tekerleme, ninni, şiirlerin kaynaklarının belirtilmesinin programının uygulayıcısı olan öğretmenlere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Etkinliklerin “derinlik” standardı kapsamında “problemin altında yatan teoriler, açıklamalar ve karmaşıklıklar dikkate alınması” alt standardının yeterli düzeyde sağlanmadığı da dikkat çeken bir durumdur. Araştırma kapsamında incelenen bütünleştirilmiş etkinliklerde, oyun temelli matematik öğretimine de vurgu yapılmaktadır. Bu durum Yazlık ve Öngören’in (2018) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi matematik etkinliklerinde sıkça oyun aracılığıyla öğretim ve gösterip-yaptırma tekniklerini kullandıkları sonucuyla örtüşmektedir. Bütünleştirilmiş oyun temelli matematik öğretimi etkinliklerinde; “önem/ alaka” standardının “konular arasında bağıntı olmalı” ve “açıklık” standardının “örneklerle somut hale getirilmeli” alt standardı hususunda etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırdığı ve somut yaşantı deneyimleri kazandırdığı düşünülmektedir. Akman (2002) da çocukların matematiğin soyut dünyasını anlayabilmeleri için eğitimcilerin öncelikle somut ve ilk elden deneyim sağlayıcı etkinlikler kullanmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırma sonucunda eleştirel düşünmeyi desteklemesi açısından okul öncesi eğitim kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin incelenmesinin, üst düzey düşünme becerilerini kazandırma noktasında programın uygulayıcısı olan öğretmenlere ve etkinlik kitabı yazarlarına katkı sağlayacağı yönündedir. Etkinliklerde yer alan görsellerin sayılarının arttırılmasının ve günlük yaşam

durumlarından örneklerle desteklenmesinin; öğrencilerin duyuşsal gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca eleştirel düşünme standartlarının sağlandığı durumlarda; öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve akademik başarı düzeylerinin artması yönünde bir eğilim göstermesi de beklenmektedir. Bu bağlamda eleştirel düşünme standartlarının sağlanması açısından okul öncesi eğitim kitaplarında yer alan matematik etkinliklerinin; sebep-sonuç ilişkisi bağlamında zenginleştirilmesi ve zaman (süre) bakımından ifade edilmesi katkı sağlayıcı olacaktır.

Kaynaklar

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akbıyık, C. & Seferoğlu, S. S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99. <https://www.ajindex.com> sayfasından erişilmiştir.
- Akman, B. (2002). Okul öncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 244-248. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/2072/> sayfasından erişilmiştir.
- Aybek, B., Çetin, A. & Başarır, F. (2014). Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-325. <http://hdl.handle.net/20.500.11787/1658> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, S., Ertem, G. & Sevil, Ü. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2(2), 27-38. https://www.researchgate.net/profile/gulertem/publication/357334986_hemshirelik_ogrencileri_nin_elestirel_dusunme_duzyelerinin_incelenmesi sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, E. & Kaptan, F. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri üzerine bir inceleme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(389), 23-31. <https://research.ebsco.com> sayfasından erişilmiştir.
- Deringöl, Y. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme standartlarının belirlenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(13), 44-65. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2154159> sayfasından erişilmiştir.
- Ennis, R. H. (1986). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities: Teaching thinking skills theory and practice*. R. J. Sternberg (Ed.). New York: W. H. Freeman and Company.
- Ennis, R. H., Millman, J. & Tomko, T. N. (2005). *Cornell critical thinking tests: Administration manual*. California: Critical Thinking Company.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (executive summary)*. Newark: American Philosophical Association.

- Florea, N. M. & Hurjui, E. (2015). Critical thinking in elementary school children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 565-572. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.161>
- Halpern, D. (2003). *Thought & knowledge: an introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Eleştirel düşünme öğretilir mi?* <http://www.felsefeekibi.com> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1494903> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Programı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Nosich, M. G. (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı.
- Paul, R. & Elder L. (2019). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools, foundation for critical thinking press*. USA: Rowman & Littlefield.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. & Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183398> sayfasından erişilmiştir.
- Scanlan, J. S. (2006). *The effect of Richard Paul's universal elements and standards of reasoning on twelfth grade composition*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://www.criticalthinking.org/resources/SScanlan.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5126> sayfasından erişilmiştir.
- Swartz, R. J. & Parks, S. (1994). *Infusing the teaching of critical and creative thinking into content instruction: a lesson design handbook for the elementary grades*. Pacific Grove: Critical Thinking Press and Software.
- Watson, G. & Glaser, E. M. (1980). *Critical thinking appraisal manual*. New York: Psychological Corporation.

Yazlık, D. Ö. & Öngören, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1264-1283. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.005>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Summary

Thinking skill is a multidimensional and deep structure in which mental process skills are actively used. This structure is discussed from many aspects such as social, cultural, economic and political. The most developed and advanced form of thinking is expressed as critical thinking (İpşiroğlu, 2002). Halpern (2003) defines critical thinking as "the use of cognitive skills and strategies that increase the possibility of achieving desired results." Paul and Elder (2019) define critical thinking as "to improve thinking, defined as "the art of analyzing and evaluating". Critical thinking skill is one of the higher order thinking skills. Critical thinking is described as a high-level type of thinking on the grounds that it includes the stages of analysis, synthesis and evaluation. In this context, critical thinking contributes to the development of individuals' high-level thinking skills, and it is thought to play a role in gaining reasoning, association, problem solving and questioning skills from pre-school to many stages of life.

One of the objectives of the curriculum prepared by the Education Board (TTKB) in Turkey is expressed as follows: "Those who produce knowledge can use it functionally in life, can solve problems, think critically, are enterprising, determined, have communication skills, can empathize, contribute to society and culture, etc. It aims to raise an individual with good qualities." The concept of critical thinking, which is one of these qualities, is also emphasized in many curricula. In this context, according to the Preschool Curriculum, among the Education Information Network Basic Preschool Education Activity (2013), "Children's imagination, creative and critical thinking skills, communication and ability to express their feelings should be developed." The expression is an example of this situation. At the same time, in the Primary School Mathematics Curriculum (2018), the statement "students will be able to develop their metacognitive knowledge and skills and consciously manage their own learning processes." is among the specific aims of the curriculum. When the intersections of the Preschool Curriculum and the Primary School Mathematics Curriculum are closely examined, it is thought that critical thinking can be gained through mathematics activities in the preschool period. When the relevant literature is examined (Akbiyık and Seferoğlu, 2006; Bulut, Ertem, and Sevil, 2009; Korkmaz, 2009), it is seen that there are studies on critical thinking levels (Akar, 2007; Deniz and Kaptan, 2011), development of critical thinking skills (Semerci, 2003; Palavan, Gemalmaz, and Kurtoğlu, 2015), and critical thinking standards (Aybek, Çetin, and Başarır, 2014; Deringöl, 2017; Nosich, 2012). When the studies conducted within the scope of critical thinking standards in the literature are examined in detail, it is observed that there are many classifications in the literature regarding the standards (Ennis, 1986;

Facione, 1990; Nosich, 2012) and sub-dimensions (Ennis, Millman, and Tomko, 2005; Facione, 1990; Halpern, 2003; Swartz and Parks, 1994; Watson and Glaser, 1980) of critical thinking. In this study, the critical thinking standards classification developed by Nosich (2012) was taken into consideration in terms of its prevalence and comprehensiveness. As a result of the research, it is thought that this research is an original and at the same time important study on the grounds that there is no study in the literature examining preschool mathematics activities based on critical thinking standards. The purpose of this study is to examine mathematical activities implemented in pre-school education in terms of supporting critical thinking. In order to reach more detailed findings for this purpose, the standards and dimensions that mathematics activities implemented in pre-school education should provide within the scope of critical thinking and the tendency to provide these competencies were examined in detail. In this research, the classification of critical thinking standards developed by Nosich (2012) was taken into account in terms of its prevalence and comprehensiveness. These standards are "clarity, accuracy, importance/relevance, adequacy, depth/breadth and precision/importance". These standards were evaluated within the scope of substandards.

Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. Document analysis includes the processes of finding, reading, taking notes and evaluating sources for a certain purpose (Karasar, 2005). In this study, studies on critical thinking were scanned and data were determined in line with the purpose of the research, and they were depicted in graphs with percentage and frequency values. For the purposes of the study, "document analysis" was used in the analysis obtained by scanning the Preschool Activity Book (2019), Preschool Curriculum Activity Book (2013), Preschool Activity Book (2023) data. In this research, 180 mathematics activities implemented in pre-school education were scanned. The scope of the research is limited to only 50 activities.

As a result of this study, it was determined that the mathematics activities implemented in pre-school education included each of the critical thinking standards. In this context, when preschool mathematics activities were examined, it was determined that in terms of trend status, standards of importance/relevance, clarity and accuracy were mostly met, the adequacy and precision standards were partially met, and the depth/breadth standard was rarely met. Based on the important findings of the research, when preschool mathematics activities were examined in terms of critical thinking standards, it was determined that the most important standards were importance/relevance (88.8%), clarity (82.25%) and accuracy (76%) while precision (67.5%) and adequacy (65.71%) standards were met relatively less and depth/breadth (55.2%) standards were met the least. Another important aspect of this research is that mathematics activities at the preschool level mostly include activities and activity books for game-based teaching. In this context, in order to ensure critical thinking standards, it is recommended to express preschool mathematics activities in terms of time (duration) and enrich them

in the context of cause-effect relationship. In additions, it was determined that game-based mathematics activities were richer in terms of critical thinking standards than other activities -applied in pre-school education. Additionally, as a result of the research, it is thought that examining the mathematics activities in textbooks in the context of critical thinking standards will contribute to teachers and textbook writers in terms of gaining higher-level thinking skills. In future studies, it is recommended that researchers investigate why the depth/breadth and precision standards are low when evaluated in terms of the trend status of the activities implemented in pre-school education in terms of critical thinking standards.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğu için etik kurul izni gerektirmemektedir.


Ortaokul Öğrencilerinin Uzak Doğu Kökenli Müzik Gruplarına Hayranlık Duymalarında Geçirmiş Oldukları Yaşantılar

The Experiences of Secondary School Students in Admiring Music Bands with Far Eastern Origin

Sinan Okan, Cihan Kara

Yazar Bilgileri

Sinan Okan 
Öğretmen, Artvin İl Millî Eğitim
Müdürlüğü,
tomris.katun08@gmail.com

Cihan Kara 
Doç. Dr., Artvin Çoruh
Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi,
cihankara@artvin.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı, Uzak Doğu kökenli Kore Pop müziğinin üzerinde etkili olduğu ortaokul öğrencilerine ne tür duygular hissettirdiğini, bu müzik gruplarına olan ilgilerinin kaynaklarını ve günlük yaşamda hangi sonuçları ortaya çıkardığına dair öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Ayrıca bu müzik tarzına ve gençlerce idol olarak görülen bu müzik grubu üyelerine duyulan hayranlık hislerinin öğrencilerin Türk kültürünü benimsemelerine ilişkin görüşlerinde herhangi bir tahribata yol açıp açmadığı etraflıca değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Artvin merkez ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler arasından kasıtlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu, verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki öğrencilerin K-Pop müzik tarzına ve gruplarına ilgi duymalarında yakın arkadaş çevresinin daha etkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler, K-Pop müziğinin kendilerini enerjik ve mutlu hissettirdiğine yönelik çeşitli görüşler ifade etmektedirler. Çalışma grubundaki öğrenciler K-Pop gruplarına hayranlık duymaları sebebiyle erkek akranları tarafından yadırgandıklarını da ileri sürmektedirler. Buna karşılık öğrenciler, K-Pop gruplarının ortaya koydukları müzik ürünlerinin herhangi bir kültürel yozlaşmaya neden olmadığını düşünmektedirler.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
K-Pop
Uzak doğu müzik grupları
Kore kültürü

Keywords
K-Pop
Far east music groups
Korean culture

Makale Geçmişi
Geliş: 09.10.2023
Kabul: 19.04.2024

ABSTRACT

The main aim of this study is to explore the emotions evoked in secondary school students influenced by East Asian-origin Korean Pop music, their sources of interest in these music groups, and the impact on their daily lives based on student perspectives. Additionally, the study thoroughly evaluates whether admiration for this music genre and the idols within these music groups leads to any disruption in students' embrace of Turkish culture. Phenomenology, a qualitative research design, was utilized in the study. The study group comprised 24 students selected through purposive sampling from middle schools in the central district of Artvin. Data collection utilized a semi-structured interview form, while content analysis was employed for data analysis. The research findings indicate that the students' interest in the K-Pop music genre and groups is more influenced by their close circle of friends. Students express various views regarding how K-Pop music makes them feel energetic and happy. Moreover, students argue that their admiration for K-Pop groups leads to them being ostracized by their male peers. Nonetheless, students believe that the musical products presented by K-Pop groups do not contribute to any cultural degradation.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Okan, S. & Kara, C. (2024). Ortaokul öğrencilerinin uzak doğu kökenli müzik gruplarına hayranlık duymalarında geçirmiş oldukları yaşantılar. *TEBD*, 22(1), 745-767. <https://doi.org/10.37217/tebd.1373514>

Giriş

Yaşadığımız çağda insanları bireysel, toplumsal ve duygusal olarak etkileyen unsurlardan biri müziktir. Günümüzde gençler arasında yaygınlık gösteren popüler müzik kültürü, varlığını büyük ölçüde kitle iletişim araçlarına borçludur. Özellikle sosyal medyanın hayatımızı bir hayli şekillendiği bu ortamda müzik, gençler arasında popüler kültürün belirleyicisi olmuş ve zaman zaman bir akım olarak dalga halinde genç kuşağı etkilemiştir. Öyle ki gençlerimizin dinlediği müzikler onların hayat tarzlarını, dünyaya bakışlarını belirler hale gelmiştir. Özellikle küreselleşmenin hızla arttığı günümüzde sosyal medya mecraları sayesinde tüm insanları etkilemek çok daha kolay hale gelmiştir (Coşkun, 2021).

Güney Kore kültürü son yıllarda ülkemizde ve tüm dünyada popüler hayatın bir parçası olarak adından söz ettirmeye başlamıştır. Güney Kore popüler kültürünü ifade etmek için kullanılan "Hallyu", Güney Kore dalgası anlamına gelmekte, Kore filmlerinden ve müziklerinden oluşmaktadır. Sosyal medyanın da etkisi ile popüler kültürün bir ürünü olan K-Pop (Korean Pop Güney Kore pop müziği) gençler arasında oldukça karşılık bulmaktadır. Güney Kore kültürünün bir fenomeni olarak yaygınlaşan K-Pop grupları ve grup üyeleri, gençler arasında idol olarak kabul edilmekte dolayısıyla gençleri tesiri altına almaktadır (Fırat, 2017). Gençler arasında bu denli yaygınlaşan fenomenlerin okullardaki öğrencileri de etkilediği ve onların yaşantıları üzerinde birtakım sonuçlar bıraktığı düşünülmektedir. Yalnızca Koreliler tarafından üretilen ve icra edilen bir müzik tarzı olan K-Pop; Japonya, Tayvan gibi Asya ülkeleri başta olmak üzere Avrupa, Kuzey Amerika, Latin Amerika ve Orta Doğu gibi dünyanın farklı bölgelerindeki ülkelerde de ilgiyle takip edildiği bilinmektedir (Arıcı ve Çetin, 2022). Binlerce takipçisi olan K-Pop grupları, hayranları ile sosyal medya üzerinden canlı yayın buluşmaları yaparak sosyal bir bağ kurabilmektedir.

Yaradılışı itibarı ile insan sosyalleşmeye ihtiyaç duyan bir varlıktır. İnsanlar, günümüzde fiziki olarak bir araya gelmeden birtakım sosyal medya mecraları sayesinde sosyalleşme ihtiyacını karşılamaktadır. Bir sosyal medya ağı toplumda yeteri çoğunlukta kullanıcıya sahip olursa orada yeni bir sosyal hayat başlar ve o ağda bulunmayan diğer kişiler bu olanaklardan yararlanmak ve dışlanmış hissetmemek için bu ortama girmeye gayret ederler. van Dijk'e göre (2016) bu durum, toplum nüfusunun üçte ikisi bir ağa bağlandığında kaçınılmaz olarak gerçekleşir. van Dijk'in (2016) bu görüşünden hareketle sosyal medya içeriklerinin öğrenciler arasında bir çeşit akran baskısına dönüştüğü söylenebilir. Bu çalışmanın ortaya çıkış sebebinin de sosyal medya etkisi ile yaygınlaşan popüler müzik kültürünün öğrenciler arasında bir çatışma unsuruna dönüşmesinden kaynaklıdır. Genç kuşaklar çevrim içi platformlar sayesinde "sosyal grup" oluşturabilmektedirler. Bu açıdan düşünüldüğünde "sosyalleşmenin" sosyal medya platformları aracılığı ile yeni bir boyut kazandığı söylenilebilir (Coşkun, 2021). Bu çalışmada öğrencilerin K-Pop müzik gruplarına hayranlık

yaşantılarının araştırma konusu olarak tercih edilmesinde öğrencilerin sosyalleşme ihtiyacının olduğu düşünülmektedir. Sosyalleşme aynı zamanda bireyin iç dünyasındaki var olma ihtiyacını desteklediği gibi bireyselleşme kavramı ile de ilintilidir. Bu bağlamda sosyalleşme kavramının içinde ayrı bir anlam ifade eden “bireyselleşme” kavramına da bakılmalıdır. Buradan hareketle K-Pop müzik gruplarına ve idollerine olan hayranlık yaşantılarının, bu iki kavramla olan ilişkileri araştırmaya ışık tutabilir.

Bireyselleşme; ferdin içinde bulunduğu toplumda kendini diğer fertlerden farklı görmesi, farklı duygu, düşünce ve yaşam tarzına sahip olabileceğinin şuuruna varmasıdır. Sosyalleşme ise ferdin içinde bulunduğu sosyal ortama uyum sağlayabilme için o toplumun örf, adet ve sosyal kaidelerini özümsemesidir (Coşkun, 2021). Bu iki kavramın temelinde bakıldığında araştırmanın varmak isteğini odak noktası çok daha iyi anlaşılabilir.

Son yıllarda birçok ülkede hayran kitlesine ulaşan K-Pop dalgasının Türkiye’de de yaygınlaştığı görülmektedir. Özellikle ortaokul çağlarındaki öğrencilerin kendilerine birtakım yabancı müzik gruplarını örnek aldığı bilinmektedir. Özellikle Uzakdoğu kökenli müzik gruplarının tüm dünyada hatırı sayılır bir etki yarattığı görülmektedir. Bunlar arasında BTS, Blackpink, Red Velvet, Twice, PSY, iKon, Stray Kids gibi gruplar başı çekmektedir (Wikipedia, 2022). Adı geçen gruplar Türkiye’de de azımsanmayacak düzeyde takipçi bulabilmektedir. Ortaokul öğrencilerinin popüler kültürün önemli bir ürünü olan K-Pop müziğine olan hayranlıklarının Türk kültürünü benimsemelerine ilişkin görüşlerinde herhangi bir tahribata yol açıp açmadığı eğitimcileri endişelendirmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile öğrencilerin K-Pop müzik tarzlarına yönelmelerinde etkili olan araçların neler olduğu, K-Pop müziğinin öğrenciler üzerinde hangi duyguları hissettirdiği ve günlük yaşamdaki sonuçlarının neler olduğu ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Diğer yandan dünyanın birçok yerinde etkili olan Güney Kore popüler kültürünün temsilcisi olarak görülen K-Pop müzik gruplarının ve onların ortaya koyduğu eğlence ürünlerinin öğrencilerin Türk kültürünü benimsemeleri üzerinde herhangi bir tahribat yapıp yapmadığının ortaya çıkarılması istenmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin K-Pop müzik tarzı ve bu müzik grupları ile tanışmasına vesile olan araçların neler olduğuna dair katılımcı öğrencilerin görüşleri nelerdir?
- Ortaokul öğrencilerinin K-Pop müziğini dinlerken veya K-Pop kliplerini izlerken hangi duyguları hissettiklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- K-Pop hayranı katılımcı öğrencilerin K-Pop hayranlıklarının günlük hayatlarında bir değişim yaratıp yaratmadığına dair görüşleri nelerdir?

- K-Pop hayranı olan katılımcı öğrencilerin bu hayranlıklarının Türk kültürü üzerinde herhangi bir bozucu etkisi olup olmadığına dair görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji; araştırmaya konu olan kişiler veya grupların bir fenomeni nasıl algıladıklarını, nasıl betimlediklerini, onun hakkında duygularını ve onu nasıl anlamlandırdıklarına odaklanır. Fenomenolojik yöntem öznel deneyimler üzerinden nesnel şeyleri kapsar ve kişinin iç dünyasındaki gerçek âlemini oluşturur, bundan ötürü insan deneyiminin özü olarak anlam oluşturma üzerine eğilir (Patton, 2014). Olgubilim yöntemi ile dış dünyada gözlenen lakin manası tam olarak kavranamayan algı, yönelim, tecrübe veya olguların ortaya konulması arzu edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışma, öğrencilerin bir fenomen olarak gördükleri K-Pop idollerini nasıl algıladıklarını, onlara ne gibi bir anlam yüklediklerini ortaya çıkarmaya çalışan bir nitelik taşır. Diğer yandan bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin Kore Pop müziğine olan ilgilerinin ve bu müzik tarzına yönelmelerinde geçirmiş oldukları yaşantıların ortaya çıkarılmasına yöneliktir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi iç dünyalarında beliren duyguları açığa çıkarmak ve bu süreçte öğrencilerin yaşantı algılarını öğrenmek amacı dâhilinde nitel bir çalışma yapmanın daha isabetli olacağı düşünülmüştür. Araştırmada öğrencilerin öznel deneyimlerinden hareketle K-pop müzik gruplarının veya idollerinin öğrencilerin okul, aile ve diğer sosyal yaşantılarına bıraktıkları izler nesnel kriterler ışığında harmanlanıp sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kasıtlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş 2022-2023 eğitim öğretim yılında Artvin merkez ilçedeki ortaokullarda eğitim görmekte olan 5. 6. 7. ve 8. sınıf düzeylerinden K-Pop müzik gruplarına hayranlık duyan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmaya razı olan 24 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Bilgiler

<i>Cinsiyet</i>	<i>Kişi Sayısı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Kız	21	87,4
Erkek	3	12,6
Toplam	24	100

Tablo 1 incelediğinde çalışmaya dâhil olan 24 öğrenci vardır. Bunlardan 21 öğrenci kız, 3 öğrenci ise erkektir. Katılımcı öğrencilerin çoğunluğunu kız öğrenciler oluşmaktadır. K-Pop müzik gruplarının ortaya koydukları ürünler; insan duygularına, dış güzelliğe ve estetiğe anlayışına önem vermesinden kaynaklı kız öğrencilerin bu müzik gruplarına ilgilerinin daha fazla olmasını sağladığı düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verileri elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu altı adet sorudan oluşmaktadır. Oluşturulan bu görüşme formu bir alan uzmanı ve bir dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu incelemede soru kalıplarında geçen “etki etme” gibi sözcükler nicel çalışmaları çağrıştıran ifadeler olması nedeniyle görüşme formundan çıkarılmıştır. Soruların güvenliği için araştırma grubundaki iki öğrenci ile ön görüşmeler yapılmıştır. Anlaşılmayan ifadeler veya eksik algılanan ifadeler düzeltilmiştir. Devamında öğrencilerden gelen, amaca hizmet eden cevaplar doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve araştırma soruları son halini almıştır.

Veri Toplama Süreci

Görüşme sorularının son halini almasının ardından görüşme sorularının sorulacağı katılımcı öğrencilerin belirlenme süreci başlamıştır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde 5. 6. 7. ve 8. sınıf gibi farklı sınıf düzeylerinden öğrenci seçilmiştir. Bunun yanında Artvin merkez ilçedeki tüm ortaokullara ulaşılmış ve bu okullarda Kore Pop müziğine ilgi duyan öğrenciler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde kasıtlı örnekleme yoluyla seçilen öğrencilerden randevu alınarak tek tek görüşmeler yapılmıştır. Bir araştırma neticesinde araştırmanın yapılacağı fiziki bölgeye saygı göstermeleri elzemdir. Bu hassasiyet fiziksel ortamda kendilerinin yapacağı bozulmaları en aza indirmelerini gerektirir (Creswell ve Creswell, 2014). Yapılan görüşmeler öğrencilerin arzuları doğrultusunda kendilerini rahat hissedecekleri adeta kendilerini mülakatçıya açacak şekilde fiziki ortam oluşturulmuştur. Yüz yüze yapılan görüşmede her ne kadar mülakata odaklanılmışsa da usta bir mülakatçı aynı zamanda iyi bir gözlemcidir. Sözel olmayan ifadeleri iyi takip etmeli görüşülen kişi ile mülakatçı etkileşim ve ilişkisinin ince ayrıntılarına dikkat etmelidir (Patton, 2014). Katılımcı öğrencilerin cevaplarını tüm samimiyetle verebilmeleri için onlara gerekli sosyal ve psikolojik ortam sağlanmıştır. Görüşme sırasında katılımcılardan gelen veriler ses kaydı almak veya not tutmak suretiyle orijinalliğinin korunmasına özen gösterilmiştir. Bu şartlarda görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmamızda verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde esas amaç, toplanan verileri açıklayabilecek birtakım kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde toplanan veriler derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ele alınmak suretiyle kavram ve temalar analiz edilir. Bu maksatla ilk olarak toplanan verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde tanzim edilmesi ve buna göre veriyi izah eden temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda elde edilen verilerin daha kolay anlaşılabilmesi için veriler çeşitli tablolarla kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. Veriler

incelenirken genel görüşlerden yararlanarak kavramların içsel amaçlarını ifade eden içlemine ulaşılmaya çalışılmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında, kodların kategorilere ayrılmasında ve öğrenci görüşlerinin kavram ve temalarla ilişkilendirilmesinde sosyal bilgiler eğitimcisi alan uzman görüşleri alınmıştır. Alan uzmanı görüşleri araştırmacının analizleriyle karşılaştırılarak görüş ayrılığı olan konular tartışılmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra bulgular tablolara aktarılmıştır. Bazı tabloların altında araştırma grubuna dâhil olan öğrencilerin görüşlerinden bazı kesitlere yer verilmiştir. Bu öğrenci görüşlerinden oluşan kesitlere araştırmacının yorumları dâhil edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri sayılarla ve cinsiyetlerini gösteren harflerle (Ö:1, E=Öğrenci, 1 Erkek; Ö:2, K= Öğrenci, 2 Kız) şeklinde düzenlenerek bulgular bölümünde verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kriterleri nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla kullanılan stratejiler uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üçgenleme, akran incelemesi, olumsuz durum analizi, araştırmacı önyargılarının açıklanması, zengin yoğun betimleme, dış deneyimler, üye kontrolü, uzman incelemesi, araştırmacının duruşu ve veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılımdır (Creswell ve Creswell, 2014; Merriam, 2018). Araştırma sürecinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla yukarıdaki stratejilerden yeterli katılım, uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üye kontrolü ve uzman incelemesi gibi teknikler kullanılmıştır. Soruların oluşturulma sürecinde katılımcı öğrenciler arasında pilot görüşmelerin yapılması bu doğrultuda sorulardaki bazı ifadelerin düzeltilmesi görüşme soruları özelinde araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır. Ayrıca araştırmanın yapısal geçerliğini desteklemek için katılımcı çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmada veri toplanan katılımcıların sadece tek okuldan değil; farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerden ve farklı sınıf düzeylerinden oluşmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı elde ettiği bulgularla doyum noktasına ulaştığı kanaatine varmıştır. Araştırmacı, katılımcı öğrencilerin birçoğunun dersine girmesine bağlı olarak onları uzun süre takip etme fırsatı bulmuştur. Bu fırsatı iyi değerlendiren araştırmacı zaman zaman katılımcılardan bulgular hakkında geri bildirim istemiş böylece üye kontrolünü sağlamıştır.

Bulgular

Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin K-Pop müzik tarzı ve K-Pop müzik gruplarına hayranlık duymalarındaki yaşantıları hakkında yapılan görüşmeler ile elde edilen bulgular aşağıda farklı başlıklar halinde verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin K-Pop Müzik Tarzıyla Tanışmalarına İlişkin Bulgular

<i>Kategori</i>	<i>Kod</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>f</i>
Sosyal Medya	Youtube kanalları	Ö3K, Ö5K	2
	Twitter	Ö24K	1
	Instagram sayfaları	Ö17K, Ö21K, Ö22K	3
	WhatsApp durum paylaşımları	Ö18K	1

Yakın Arkadaş	Yakın akrabalar	Ö8K, Ö10K, Ö12K	3
Çevresi ve	Sınıf arkadaşları	Ö1K, Ö2K, Ö4K, Ö6E, Ö7K, Ö9K, Ö13K	7
Akrabaları	Okul dışı sosyal çevredeki arkadaşlar	Ö11K, Ö14E, Ö15E, Ö16K, Ö19K, Ö20K, Ö23K	7

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerden sadece 7 tanesinin sosyal medya üzerinden K-Pop müzik tarzına yöneldiğini, 17 öğrencinin ise yakın akraba ve sosyal çevresi yoluyla K-Pop müziğine hayranlık duydukları anlaşılmaktadır. Sosyal medya üzerinden K-Pop grupları ile tanışan öğrencilerin görüşlerinden bazı kesitler verilmiştir.

Ö3-K: "Youtube'da gezinirken reklam olarak karşıma çıktı ve izlemeye başladım."

Ö5-K: "Youtube'da trendler kısmında karşıma çıktı, beğenerek izledim."

Ö17-K: "İlk olarak Instagram'da kısa video şeklinde karşıma çıkmasıyla tanıştım."

Yakın arkadaş ve akrabaları vesilesiyle K-Pop müziğine hayranlık duyan katılımcı öğrencilerin görüşlerinden bazı kesitler ise şu şekildedir:

Ö1-K: "En yakın arkadaşım Yağmur, dinliyordu ben de dinlemeye başladım."

Ö8-K: "İlk olarak ablam takip ediyordu, ben de ablamdan gördüm ve etkilendim."

Ö19-K: "En yakın arkadaşım Şevval videolarını izliyordu, ben de merak ettim ve takip etmeye başladım."

Yukarıdaki öğrenci görüşlerinden hareketle yakın arkadaş çevresi vesilesi ile K-Pop müzik grupları ile tanışan öğrencilerin bir hayli fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin K-Pop Müzik Gruplarına ve Müzik Tarzlarına İlişkin Duygularına Yönelik Bulgular

Kod	Sınıf Düzeylerine Göre Katılımcılar				f
	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	
Mutluluk	Ö16, Ö17	Ö2K, Ö6E, Ö8K	Ö10K, Ö12K	Ö1K, Ö13K, Ö24K	10
Rahatlama		Ö2K		Ö1K, Ö5K, Ö24K	4
Hüzünlenme				Ö1K, Ö24K	2
İyi Hissetme	Ö14E, Ö15E, Ö16K, Ö21K		Ö11K, Ö23K	Ö5K, Ö13K, Ö18K, Ö19K, Ö24	11
Heyecan		Ö8K		Ö1K, Ö5K	3
Saygı		Ö8K			1
Mücadeleci	Ö21K	Ö2K, Ö6E, Ö7K, Ö8K	Ö10K, Ö12K	Ö1K, Ö5K, Ö18K, Ö19K	11
Eğlenceli	Ö1K, Ö16K, Ö21K, Ö22K, Ö23K	Ö2K, Ö6E	Ö10K	Ö13K, Ö24K	10
Enerjik	Ö16K, Ö18K, Ö22K		Ö10K	Ö1K, Ö5K, Ö24K	7
Samimiyet		Ö7K	Ö10K, Ö11K, Ö12K	Ö5K, Ö13K, Ö24K	7
Dayanışma		Ö7K	Ö10K	Ö24K	3
Sahiplenme	Ö21K	Ö7K	Ö10K	Ö1K, Ö5K, Ö24K	6
Doğallık		Ö2K, Ö3K	Ö10K, Ö11K	Ö5K, Ö8K, Ö13K, Ö24	8
Yardıms severlik				Ö1K, Ö5K, Ö10K, Ö13K, Ö24K	5
Sınıf Düzeyi (f)	16	17	15	40	88

Tablo 3'te K-Pop müzik tarzına ve grup üyelerine ilişkin duygular incelendiğinde katılımcı öğrencilerin mutluluk, iyi hissetme, mücadelecilik, eğlenceli ve doğallık gibi duygularda daha çok kümelenildiğini görülmektedir. Katılımcı öğrencilerden yarısına yakını K-Pop dinlediğinde kendini *mutlu ve iyi hissettiğini* ifade etmektedir. Mutluluk duygusuna yönelik bazı katılımcı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö5-K: *"Sıkıcı ve yorucu bir gün geçirdiğim zaman BTS dinleyince mutlu oluyorum."*

Ö12-K: *"Bazı şarkılar hem müziği hem de melodisi aşırı huzur veriyor ve K-Pop dinlediğim zaman kendimi acayip mutlu hissediyorum."*

Ö13-K: *"Bir grup idolünün kendinizi nasıl mutlu hissediyorsanız onu yaparak mutlu olabilirsiniz tarzında sözleri beni çok mutlu etmişti."*

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak öğrencilerin özellikle kendilerini sevmesi, kendine değer vermesi, öğrencilerin kendi olması ve kendi özüne değer vermesi hayatının merkezine kendini aldığını göstermektedir. Dolayısıyla ile mutlu olma duygusu çalışmamızın giriş bölümünde ifade ettiğimiz gibi öğrencilerin bireyselleşme kavramına yöneldiğini ortaya koymaktadır.

Kendini iyi hissetme duygusunu ele aldığımızda katılımcı öğrencilerin yarısına yakını K-Pop dinlediği zaman kendini iyi hissettiğini ifade etmektedir. Kendini iyi hissetme duygusuna yönelik bazı katılımcı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö5-K: *"Bir şarkı sözünde 'Beni kendimi sevmemden alıkoyamazsın.' gibi ifadelerin olması kendimi iyi hissetmemi sağlıyor."*

Ö11-K: *"Sıkıcı ve yorucu bir günün ardından K-Pop dinlediğimde kendimi dinlenmiş ve iyi hissediyorum."*

Ö24-K: *"İnsanlara karşı çok iyi davranıyorlar, kişilik olarak çok iyiler ve fanlarına sürekli moral veriyorlar. Hayatı dolu dolu yaşayıp insanlara güzel mesajlar veriyorlar."*

K-Pop hayranı olan katılımcı öğrencilerin en fazla kümelenildiği kodlardan biri de mücadelecilik olma duygusudur. Mücadele duygusuna yönelik bazı katılımcı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö2-K: *"Stilistlerin sıkı kurallarına karşı dayanabilmeleri beni gerçekten etkiledi."*

Ö8-K: *"Müzik şirketleri olarak ifade edilen stilistler ekibinde olan grup üyelerini ağır diyet ödemeye mahkûm ediyorlar. Stilistlerin istediği şekle giremeyen grup üyeleri gruptan çıkarabiliyorlar. Tabii ki tüm bunlar üyelerin şirkete alınırken imzalattıkları sözleşme dâhilinde yapılmaktadır. Kurallara uymayan üyelerin kullandıkları evlere haciz işlemleri bile uygulayabiliyorlar."*

Ö10-K: *"Blackpink adlı kızlardan oluşan grubun bağlı bulunduğu eğlence şirketinin dövme yapma, alkol alma, erkek arkadaş edinme ve belli bir kilo dengesini aşma gibi yasaklarının olması, grubun bu yasaklara uymaları ve zorluklara dayanmaları beni oldukça etkilemiştir."*

Ö21-K: *"Bağlı buldukları müzik şirketinin kendilerine koyduğu ağır yasaklara katlanmaları, kızlara cesaret vermeleri ve direnç göstermelerini hayranlıkla karşılıyorum."*

Bu ifadelerden, bazı K-Pop hayranı kız öğrencilerin görüşme esnasındaki jest ve mimiklerinden hareketle mücadele duygusu ile güçlü kadın algısını zihinlerinde birleştirdikleri düşünülmektedir. Buna paralel olarak bazı K-Pop idollerinin stilistlerin kurallarına karşı aşırı dirençli olmaları, onların hayranı olan katılımcı öğrencilerin feminist bir bakış açısıyla “güçlü kadın” imajını geliştirmelerini sağlamıştır. K-Pop hayranlarıyla yapılan diğer mülakatların da bu görüşü destekler mahiyette olduğundan yola çıkarak çalışma grubundaki öğrencilerin kadın hakları konusunda oldukça hassas bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Yukarıdaki ifadeleri bir başka açıdan ele aldığımızda K-Pop müzik şirketlerinin uygulamış oldukları aşırı kuralcı tavırlar bir taraftan kız öğrenciler için mücadele ruhunu güçlendirirken diğer taraftan genç yaştaki çocukların bazı yaşam alanlarını kısıtlamaktadır. K-Pop gruplarının aile iletişimi, arkadaşlık ilişkileri gibi temel sosyal alanlarda kısıtlamalar getirmesi Türk aile yapısındaki iletişim anlayışına zarar verdiği ifade edilebilir.

Eğlence duygusuna yönelik bazı katılımcı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1-K: *“K-Pop dinlediğimde enerjim artıyor, hopyayıp zıplayasım geliyor, videolarını izlerken yerimde duramıyorum dans ediyorum.”*

Ö10-K: *“BTS grubundaki bir şarkının adı “tereyağı” bildiğimiz tereyağından bahsediyor. Yani sadece şarkılarda değil bazı eğlence programlarına katılıp komedi unsuru oldukları için acayip eğleniyorum.”*

Ö13-K: *“Pandemi sürecinde hep evlere kapanmıştık, ben K-Pop dinleyerek ve videolarını izleyerek hem enerjimi attım hem de dans ederek eğlenceli vakit geçirdim.”*

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak K-Pop müzik tarzını, apartmanlarda dört duvar arasına sıkışan öğrencilerin için bir eğlenme aktivitesi şeklinde algılandığını ve öğrencilerin sıkılğanlığını giderecek bir eğlence aracı şeklinde değerlendirildiğini ifade etmek mümkündür.

Samimiyet duygusuna yönelik bazı katılımcı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö5-K: *“Erkek üyelerin bazen ağladıkları ve çok üzüldüklerini biliyorum. Erkekler ağlamaz düşüncesini saçma buluyorum. Erkekler de üzülebilir ve kendi içindeki üzüntüleri dışa vurabilir. Ağlamak bir zaaf olarak görülmemeli.”*

Ö7-K: *“Kendi aralarında oldukça çok samimi ilişkileri var. Adeta bir aile gibi davranıyorlar.”*

Ö10-K: *“Şarkılarından çok kişiliklerini beğeniyorum. Konuşmalarında ve yaptıkları canlı yayınlarda oldukça samimi ve içten davranıyorlar.”*

Ö24-K: *“Blackpink üyesi Rose’nin balığının ölmesine ağlaması bana gayet samimi geliyor.”*

Bu duygudan hareketle özellikle kız öğrencilerin K-Pop solistlerine ve grup üyelerine daha çok duygusallıkla yaklaştığı görülmektedir. Aynı zamanda kız öğrencilerin K-Pop idollerine hayranlık duymalarında idollerin oldukça samimi yaklaşımları etkili olduğu söylenebilir. Nitekim bir katılımcı öğrencinin Rose adlı bir idolün balığının ölmesini takip etmesi, bu grup idollerinin öğrencilerin iç dünyalarını ne kadar derinlemesine etkilediğinin göstergesidir.

Dayanışma duygusuna yönelik bazı katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Ö5-K: *“Fanlarına çok olumlu yaklaşıyorlar, hiç kimseyi dışlamıyorlar ve hayranları ile aralarında özel bağ kuruyorlar.”*

Ö10-K: *“Birimizi sevmiyorsanız hiçbirimizi sevmeyin.”*

Bu ifadelerden yola çıkıldığında samimiyet ve dayanışma duygusu ile toplu şekilde hareket etmenin ehemmiyeti vurgulanmıştır. Diğer taraftan ortak hareket edilirken bireyselleşmenin yani insanın kendi tarzına ile var olması gerektiği mesajı verilmektedir. Bu bireyselleşme kavramı da bu çalışmamızın odak noktasına köprü kurmaktadır.

Herkesi sahiplenme duygusuna yönelik bazı katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Ö7-K: *“Erkek bir K-Pop üyesinin Müslüman Asya ülkesindeki konserde başı kapalı hayranına mahremiyet ölçüsünde yaklaşması benim çok hoşuma gitti.”*

Ö24-K: *“K-Pop gruplarından bazıları başka ülkelerdeki konserlerinde canlı yayın yaparken buldukları ülkenin dilini kullanarak insanlara selam vermeleri hatta hayranlara bile “merhaba” demeleri çok hoştu. Aynı zamanda hayranlarına karşı inanılmaz alçakgönüllü yaklaşıyorlar. Bizim ülkemizdeki bazı şarkıcılar gibi kendilerini beğenmiş değiller.”*

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak katılımcı öğrencilerin K-Pop idollerine karşı sempati ile yaklaşmalarında, idollerin farklılıklara saygı duymaları ve onları sahiplenmeleri etkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan K-Pop grupları ve grup üyelerinin hayranlarına tepeden bakmamaları hayranları ile özel bir bağ kurmalarını sağlamıştır. Kurulan bu bağ sayesinde bazı öğrencilerin içinde var olan herkesi sahiplenme duygusunu K-Pop gruplarının pekiştirmesi katılımcı öğrencilerin bu gruplara daha çok bağlanmalarına aracılık etmektedir.

Doğallık duygusuna yönelik bazı katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Ö3-K: *“Bir klipte yaklaşık 50 tane stant kuruluyor ve 2 veya 3 katlı binalar klip çekmek için yapılıp klip esnasında patlatılıyor.”*

Ö5-K: *“Çektikleri klipler üzerinde çok çalışılmış montaj kullanılmamış. Mesela ateşli bir dans sahnesinde gerçek ateş kullanılması gerçekten etkileyici.”*

Ö13-K: *“Kliplerinde suyun üstünde dans etmeleri doğal ortamı kullandıklarını gösteriyor.”*

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkıldığında katılımcı öğrencilerin K-Pop müzik tarzına hayranlık duymasında kendi içinde var olan doğallık duygusunu harekete geçirme arzusu olarak ifade edilebilir. Diğer yandan K-Pop kliplerinde ortaya çıkan ürünlerin orijinal olması katılımcı öğrencileri bu müzik türüne hayranlık duyma derecelerini artırmaktadır.

Yardımseverlik duygusuna yönelik bazı katılımcı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö5-K: *“6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye’de meydana gelen deprem nedeniyle BTS, Stray Kids, Twice gibi K-Pop gruplarının nakdi yardımında bulunması benim için çok anlamlıdır. Milyonlarca takipçisi olan bazı grup üyelerinin Instagram hesabı hikâyesinde ‘Geçmiş olsun Türkiye’ paylaşımları yaparken Batılı ve Amerikalı birçok sanatçının sessiz kaldığını düşünüyorum.”*

Ö10-K: “Sevmemin nedeni kimseye tepeden bakmamaları, herkese karşı yardım etmeye meyilli olmaları ayrıca görme engelli olanlara bile müzik yapıp onları önemsemeleri diğer sarkıcılarda olmayan bir şey.”

Yardımseverlik duygusundan hareketle katılımcı öğrencilerin neden bu gruplara hayranlık duydukları daha da anlamlı hale gelmektedir. Netice itibari ile yukarıda tablodan çıkarılan genel sonuçlardan bir tanesinin de K-Pop gruplarına hayranlık duyan öğrencilerin sosyal ilişkilerinin çok iyi ve duyuşsal becerilerinin üst seviyede olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3’teki duygu kodlarından yola çıkarak araştırma soruları arasında yer alan “K-Pop dinlerken veya izlerken ne hissettin?”, “K-Pop dinlerken veya izlerken sende ne tür duygular yarattı?”, “K-Pop grupları veya idolleri senin için neden önemli?” sorularına yukarıda elde edilen bulgular ile cevap verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin K-Pop Müzik Gruplarına ve Müzik Tarzlarına Hayranlık Duymalarının Günlük Yaşamdaki Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Sınıf Düzeylerine Göre Katılımcılar				f
		5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	
Günlük yaşamdaki sonuçlar	Erkek akranlarca yadırganma	Ö14E, Ö15E, Ö16K, Ö17K, Ö18K	Ö6E, Ö7K, Ö8K	Ö10K, Ö11K, Ö12K	Ö1K, Ö5K, Ö13K, Ö24K	15
	Tartışma		Ö2K, Ö3K, Ö4K			3
	Kültürel yozlaşma	Ö17K				1
	Cinsiyetsizliğe teşvik					
	Motive olma				Ö5K, Ö12K, Ö24K	3
	Yabancı dil öğrenmeye teşvik		Ö7K, Ö8K		Ö24K	3
	Farklı kültürleri tanıma			Ö10K, Ö11K	Ö5K, Ö24K	4
	Kendini özgün hissetme	Ö18K, Ö21K, Ö22K	Ö2K, Ö5K	Ö7K, Ö8K, Ö10K, Ö12K	Ö13K, Ö20K, Ö24K	12
	Aileden tepki görme	Ö17K			Ö1K	2
	Sınıf Düzeyi Frekansı		10	10	9	14

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun erkekler tarafından yadırganma temasında ve ardından kendini özgün hissetme kodunda kümelenildiği görülmektedir. K-Pop müzik tarzının veya grup idollerinin erkekler tarafından sevilmediği ve tepki ile karşılandığı görülmektedir. Katılımcıların erkekler tarafından yadırganma koduna yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö5-K: “Bazı erkeklerin gereksiz ön yargıları var. Erkek adam ağlar mı? diye tepki gösteriyorlar.”

Ö6-E: “Erkek arkadaşlarım BTS için “top” gibi ifadeler kullanıyorlar. K-Pop grupları hakkında konuştuğum zaman aşağılayıcı bir biçimde gülüyorlar.”

Ö10-K: “Sınıftaki arkadaşlarım saygı duymuyorlar “BTS çöp” gibi ifadeler kullanarak bizim değer verdiğimiz grupları aşağılıyorlar.”

Ö11-K: *“BTS grup üyesi J-Hope gülüşü güzel diye bazı antiler ona “at suratlı” filan diyor. Bu benim çok ağırına gidiyor.”*

Erkekler tarafından yadırganma kodundan yola çıktığımızda özellikle erkek öğrencilerin K-Pop hayranı olan katılımcı öğrencilere karşı hoşgörülü davranmadığını ifade edilebilir. Bunun yanında katılımcı öğrencilerin bu hayranlıkların diğer öğrenciler tarafından tahkir edilmesi, K-Pop hayranlarının idollerini daha çok sahiplenmelerine yol açtığı düşünülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye teşvik temasına yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö7-K: *“K-Pop müzikleri sayesinde Korece öğrenmeye acayip derecede merak saldım.”*

Ö24-K: *“Dil öğrenmeyi birçok grup teşvik ediyor. Kendileri de farklı ülkelerde konser verdikleri için dil öğrenme konusunda çabaları var.”*

Bu alıntılardan hareketle K-Pop grupları sayesinde katılımcı öğrencilerin dil öğrenme konusunda ilgilerinin arttığı söylenebilir.

Katılımcı öğrencilerin farklı kültürleri tanıma temasına yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö10-K: *“Güney Koreli erkek müzik grup üyelerinin saçlarını boyaması veya ruj sürmelerinin cinsiyetsizlik ile alakalı bir şey olduğunu düşünmüyorum. Tamamen güzellik algıları ile ilgili bir durum.”*

Ö24-K: *“Kardeş ülke olarak Türkiye’yi görenler var. Güney Kore’deki yaşlı insanların Kore Savaşı’na verdiğimiz destekten ötürü Türklere çok saygıları var.”*

Yukarıdaki katılımcı öğrenci görüşlerinden yola çıkarak Güney Kore kültürünü tanımanın ve onları hayranlıkla takip etmenin herhangi bir kültürel yozlaşmaya neden olmadığı görülmektedir. Ayrıca Katılımcı öğrencilerin K-Pop idollerine hayranlık duymalarında Türkiye’nin Kore Savaşı’nda Güney Kore’ye verdiği destek yatmaktadır. Bu destek neticesinde K-Pop grup üyelerinin müziklerini icra ederken bu desteğe atıfta bulunmaları katılımcı öğrencilerin hayranlıklarını artırdığı ifade edilebilir.

Katılımcı öğrencilerin kendini özgün hissetme temasına yönelik görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö10-K: *“Bazı grup üyelerinin milyonlarca hayranı olmasına karşılık bir o kadar da antileri var. Antileri gruplara veya üyelerine sosyal medyadan hakaret edip saldırsalar da birçok grup üyesi bunlara aldırmayıp doğru bildiği yolda sevenleri ile beraber ilerleyebiliyor. Ayrıca kendilerinin uymaları gereken ağır kuralara uymaları ve dirençli olmaları kadınlara hayata direnme noktasında örnek oluyor.”*

Ö12-K: *“Yaptıkları işi profesyonel yapıyorlar ve çektikleri dans koreografileri gayet kaliteli bu anlamda düşündüğümüzde kendilerine özgü bir tarz yaratıyorlar.”*

Ö13-K: *“Biraz K-Pop grubu ve idolleri başkalarını takip ederek ünlü olmadılar onlar kendi tarzlarını oluşturarak tüm dünyada meşhur oldular. Ben de kendi tarzımı oluşturmak istiyorum.”*

Ö22-K: “Yaptıkları canlı yayın buluşmalarında kendi tarzınızı oluşturun ve kendiniz olun diyorlar.”

Bu alıntılardan hareketle katılımcı öğrencilerin özgün bir birey olma olgusuna yöneldiği görülmektedir. K-Pop müzik tarzı veya idollerinin ortaya koydukları ürünlerin öğrencileri kendini diğer arkadaşlarından farklı ve özgün hissettirdiği ifade edilebilir.

Katılımcı öğrencilerin ailesinden tepki görme koduna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1-K: “Ailem dinlememi istemiyor. Annem dans etmeme karşı çıkıyor. Onların yanında K-Pop dinlememeye çalışıyorum.”

Ö17-K: “Annemin aşırı tepki göstermesinden sonra ben de artık çok fazla dinlemiyorum. Ailem K-Pop grup üyelerinin yaşları küçük olmasına rağmen açık giyinmelerinin kültürümüze aykırı olduğunu düşünüyor. Ben de bir zaman sonra K-Pop gruplarını ve giyiniş tarzlarını saçma bulmaya başladım.”

Mülakatçının katılımcı öğrencilerden birçoğunun öğretmeni olması değerlendirmeyi daha isabetli yapmasına imkân sağladığı ifade edilebilir. K-Pop dinlediği için ailesinden tepki gören katılımcı öğrencilerin sayısının az olduğu görülmektedir. K-Pop hayranı öğrencinin ailesinden tepki görmesinin nedeni tutucu ve gelenekçi bir aile yapısına sahip olması kuvvetle muhtemeldir.

Tartışma

Katılımcı öğrencilerin K-Pop müzik tarzıyla tanışmalarına ilişkin bulgulardan hareketle sosyal medyadan ziyade yakın akranlarından etkilenmesiyle K-Pop müziğine ilgi duydukları söylenebilir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin K-Pop müziğine olan ilgilerinde akran çevresinin sosyal medyadan daha etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyalleşmenin arkadaş ilişkileri sayesinde çok daha etkili olduğu ve ortak bir amaç doğrultusunda birleşmede önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir.

Duygusal temalardan öğrencilerin kendini *iyi hissetme* ve *mutlu olma* duygularının altında yatan sebeplere bakıldığında öğrencilerin daha çok kendine değer verme, kendini özel hissetme gibi duygularla bireysel anlamda kendini hayatın merkezine alma yönünde çabalarının olduğu ifade edilebilir. İnsan, bireyselliği merkeze koyarak toplumsallığı içinde kendi özü ile var oluşunu anlamlandırma olanağı bulabilir. Öğrencilerin *mutluluk* ve *iyi hissetme* duygularının altında güçlü bir “bireysellik” kavramının olduğu söylenebilir. Bu kavram ile öğrencilerin özüyle var olma ihtiyacının karşılandığı ifade edilebilir. Diğer taraftan insanın sadece bireyselliği merkeze olarak varlığını hissettirmesi zordur. İnsan birey olarak toplum içinde yaşamasıyla toplumun değer yargısına bağlı kalarak kendi varlığını anlamlı kılabilir. Bu bağlamda hayata anlam verme sürecinin başlangıç noktası toplumdur (Tülüce, 2022). Bu bağlamda *bireysellik* ve *toplumsallık* kavramlarının adeta bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlı olarak insanın sosyal hayatına yön verdiği söylenilebilir.

K-Pop müzik tarzının öğrencilerin gündelik hayattaki sonuçlarına ilişkin bulgulara bakıldığında; K-Pop dinleyen kız öğrencilerin erkek arkadaşları tarafından acımasızca yadrganması düşündürücüdür. Bu durumdan hareketle K-Pop idollerinin gerek giyim tarzlarından gerek icra ettikleri müzik ürünlerinden hareketle Türkiye’deki erkek öğrencilere hitap etmediği anlaşılmaktadır. Bu durumun K-Pop hayranı olmayan erkek öğrenciler tarafından “Türk erkeği” profiline aykırı olarak algılandığı düşünülebilir.

Küresel salgın sürecinde öğrencilerin eve kapanmaları onları bir hayli kısıtlamıştır. Fiziksel olarak kısıtlanan öğrenciler K-Pop gruplarının çeşitli dans ürünlerinden etkilenerek fiziksel aktivite ihtiyacını giderdiği söylenebilir. Bazı K-Pop idollerinin gençlere kendilerine değer verme, kendilerini sevme gibi olumlu telkinlerde bulunması, öğrencilerin salgın sürecini daha keyifli geçirmelerini sağlamıştır. Diğer yandan bazı K-Pop grupları, hayranları ile çevrim içi platformlarda olumlu bağ kurması, onların farklılıklarını desteklemesi bu müzik gruplarını dinleyen öğrencilerde bireysellik kavramının güçlenmesini sağlamıştır.

Mülakatçının öğretmen olması, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin birçoğunun dersine girmesi, öğrencileri daha yakından tanıma imkânı sağlamış ve ulaşılan bulguları öğrenci profillerine uygun olarak daha isabetli değerlendirmeler yapmasına imkân vermiştir. Bu vesile ile yapılan görüşmeler neticesinde K-Pop hayranı olan öğrencilerin temel iletişim becerilerinin ve duyuşsal özelliklerinin daha üst seviyede olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber K-Pop grup üyelerinin olumlu davranışlarının öğrencileri etkilediği ve katılımcı öğrencilerin bu gruplara hayranlık duymalarında etkili olduğu ifade edilebilir.

Katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun K-Pop müzik tarzının veya grup üyelerinin ortaya koymuş olduğu müzik ürünlerinin Türk kültürünü yozlaştırıcı bir etkisinin olmadığını ileriye sürmüşlerdir. Fakat Uzak Doğu kökenli müzik gruplarına yönelik alanyazındaki şu örnekler bakıldığında durumun katılımcıların iddialarından farklı olduğu görülmektedir. Kılıçarslan (2019) çalışmasına göre medya metinlerinde gözlemlenen K-pop karşıtı bulgularda hayranların bu müzik türüne adeta “iman” ederek bir inanç pratiği gibi bağlandığına dikkat çekilmektedir. Güncel bir gazete içeriğinde BTS, bir “dine”; ARMY ise o dinin müminlerine benzetilmektedir. Keskin ve Binark’ın (2021) çalışmasına göre K-Pop karşıtı içerikler basında “çılgınlık” ve “salgın” bir müzik türü olarak sunulmakta, Güney Kore kaynaklı bu müzik tarzını istilacı kültürel içerik üretmekle suçlanmaktadır. Bu müzik tarzının hâkim kültürel normlara aykırı kültürel içerikler üretmesi, kültürel yozlaşmaya neden olduğu ifade edilmektedir. Alanyazındaki diğer araştırmalara (Albayrak, 2017; Ercan, 2020; Macit, 2018; Nugroho, 2013; Paksoy, 2019) bakıldığında ise gerek sosyal medya gerek diğer görsel ve basılı yayınların birçoğunda K-Pop ve Güney Kore kültürünün bir karşı kültür istilasına neden olduğu söylemleri görülür. Yukarıda bahsi geçen alanyazındaki çalışmalardan farklı

olarak araştırmaya katılan öğrenciler K-Pop grup üyelerinin herhangi bir suretle cinsiyetsizliği teşvik etmediğini iddia etmektedirler. Özellikle erkeklerin ruj sürmesi, saçlarını boyaması gibi faaliyetlerin katılımcı öğrenciler tarafından Güney Kore’de bir güzellik algısı olduğu şeklinde yorumlandığı anlaşılmaktadır. Alanyazındaki diğer çalışmalara bakıldığında ise bu durumun katılımcı öğrencilerin iddialarından çok az farklı olduğunu ifade edilebilir. Şöyle ki BTS grubu üyesi Suga 23 Kasım 2020 tarihinde Esquire dergisine verdiği söyleşide hegemonik erkeklik temsilini erillik üzerinden kurulduğu için eleştirdiğini belirtmekte, K-pop yıldızlarının beden temsilleri ve şarkılarıyla toplumdaki hegemonik erkeklik temsiline meydan okuyabileceğine dikkat çekmektedir (Holmes, 2020’den aktaran Keskin ve Binark, 2021). Buradan hareketle BTS grubu özelinde bir cinsiyetsizliğin teşhir edilmediği sadece feminist bir yaklaşımla bu konunun algılandığı ifade edilebilir. Katılımcı öğrencilerden elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin bu yönde bir feminist eğiliminin mevcut olduğu kanısına varılabilir. Her ne kadar bu grupların cinsiyetsizliği teşhir etmediği ifade edilse de Türkiye’deki K-Pop karşıtlığının temelinde K-Pop yıldızlarının heteronormatif cinsiyet modeli sunmamaları yatmaktadır (Binark, 2019). Bu durum, toplumda yerleşik olan cinsiyete özgü normların sorgulanmasına yol açabileceği gibi Türk kültürüne aykırı olan bir cinsiyet algısının normalleşmesinin önünü açabileceği ihtimalini ortaya çıkarmaktadır.

K-Pop araştırmalarının bir başka vurgu noktası uluslararası alanda K-Pop gruplarının diplomasi aracı olarak kullanılmasıdır. TIME dergisinin 2018 yılında “Gelecek Neslin Liderleri” Listesinde BTS’nin yer alması, batı basınında grubun Güney Kore’yi temsilen küresel bir marka olarak tanınmasına imkân sağlamıştır. BTS’nin çıkardığı albümlerin ABD’de müzik listelerinin başında yer alması, Güney Kore devlet başkanı Moon Jea-İn’in grubu Twitter’den takdir etmesi ile diplomasi süreci başlamıştır. Devam eden süreçte 2018 yılı Ekim ayında Güney Kore devlet başkanı ve eşinin katıldığı Paris’te düzenlenen Kore-Fransa Dostluk Konseri’nde grubun sahne alması müzik diplomasisi açısından ilk örneklerden biri olmuştur. 21 Eylül 2021 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kuruluna Güney Kore devlet başkanı Jea-İn Moon BTS grubu ile birlikte katılmış ve grup üyeleri dünya liderleri huzurunda yaklaşık 7 dakika konuşma yapmıştır. BTS grubunun konuşmasını 1 milyondan fazla kişi izlemiştir. Güney Kore devlet başkanı grup üyelerini genel kurula “dünya çapındaki gençlerle bağlantı kuran seçkin genç erkekler” olarak tanıtmıştır (Keskin, 2021). Bu bilgilerden yola çıkıldığında K-Pop gruplarının tüm dünyaya nasıl ün saldıklarını, popüler kültürün aracına nasıl dönüştüklerini görmek çok zor değildir. Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere K-Pop grupları ve idollerinin dünyanın birçok yerinde çeşitli organizasyonlara katılmaları popülerliklerini artırmıştır. Uluslararası alanda bu denli etkili olan bu grupların Türkiye’deki yaşanan bazı olaylara sessiz kalmadığı görülmektedir.

Bazı grup üyelerinin Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen deprem nedeniyle afetzedelere yönelik maddi bağış yapmaları ve sosyal medya durumlarında “Geçmiş olsun Türkiye” paylaşımı yapmaları çok anlamlıdır. K-Pop grup üyelerinin Türkiye’ye bu anlamlı destekleri verirken Batılı sanatçıların 6 Şubat depremine karşı daha sessiz kalmaları katılımcı öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Bazı K-Pop gruplarının bu anlamlı hareketleri Türkiye’deki hayranlarını oldukça duygulandırmış ve öğrencilerin bu gruplara daha da aidiyet duygusu ile yaklaşmalarına vesile olmuştur. Bu aidiyet duygusu K-Pop gruplarının kullandığı en güçlü duygusal bağdır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin araştırmacıyı bir hayli şaşırttığı söylenebilir. Bu durum araştırmacının araştırmaya başlamadan önceki K-Pop grupları hakkındaki olumsuz algısını olumlu yönde değiştirmiştir.

K-Pop gruplarının sosyal medya üzerinden yaptıkları canlı yayınlar sayesinde etkileşimde bulunmaları uzamsal ve zamansal mesafeyi ortadan kaldırmak suretiyle hayranları ile kültürel bir yakınlığı müzakere etme şansı vermektedir (Yoon, 2019’dan aktaran Keskin ve Binark, 2021). Bu sayede hayranlar; arasında ırk, yaş, dil gibi engeller aşılarak küresel manada hayran toplulukları arasında “biz” duygusu ile popüler bir beğeni altında birleşilmektedir. Bu da araştırmacının odak noktasından biri olan *sosyalleşme* kavramının dijital ortamda da tesis edildiğini göstermektedir. Bu kavramdan hareketle doğulu kültürde toplumsallığın öne çıktığı “biz” duygusu ile batılı toplumda yer alan bireyselci “ben” algısının K-Pop müzik grupları tarafından oldukça başarılı işlendiği görülmektedir. Bu toplumsal kodların iyi kullanılması sayesinde K-Pop başta olmak üzere Güney Kore dalgasının tüm dünyaya başarılı bir şekilde yayılmasını sağlamıştır. Yukarıda ifade edilen sosyal medyanın toplumları etkileme gücünden hareketle bu çalışmanın da etkin bir vatandaş yetiştirme amacı taşıyan sosyal bilgiler dersinin muhtevası ile örtüştüğü söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersinin 7. sınıf “birey ve toplum” öğrenme alanındaki “*Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.*” kazanımı çerçevesinde sosyal bilgiler dersinde K-Pop müzik tarzının veya gruplarının sosyal medyayı kullanarak nasıl bir değişim yarattığı konusu münazara gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir. Diğer yandan bu çalışmanın odak noktasını oluşturan bireysellik ve toplumsallık kavramları sosyal bilgiler dersinin de önemli hedef kavramları arasında yer almaktadır. Dolayısı ile bu çalışmanın özünü oluşturan bireyselleşme ve toplumsallaşma kavramları, sosyal bilgilerin *özgün bir birey ve ideal toplum* oluşturma amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada son yıllarda Uzak Doğu kökenli K-Pop müzik kültürünün küresel anlamda egemen olan Batı kültürüne alternatif olamaya başladığını ve bunun da ortaokul öğrencileri üzerinde nasıl hayranlık uyandırdığının ortaya konulması amaçlanmıştır. K-Pop müzik tarzının veya idollerinin öğrenciler arasında hayranlıkla takip edilmesine neden olan kaynakların başında yakın

arkadaş çevresi yer almaktadır. İkincil olarak sosyal medya mecralarının etkili olduğu görülmektedir. K-Pop müzik tarzının veya gruplarının kişisel duygular anlamında daha çok “mutlu olma” ve “kendini iyi hissetme” duygularını daha yoğun yaşattığı anlaşılmaktadır.

Uzak Doğu kökenli müzik tarzı veya grupları, hayran kitlesi olan katılımcı öğrenciler üzerinde birtakım duyguların diğer duygulara göre daha fazla öne çıkmasını sağlamıştır. Katılımcı öğrenciler *mutluluk, iyi hissetme, mücadeleci olma, eğlence, enerjik olma, samimiyet ve doğallık* gibi duyguları daha fazla hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrenciler K-Pop müzik tarzını, kendilerini mutlu eden bir eğlence aktivitesi olarak görmektedirler. Aynı zamanda eğlence şirketlerinin grup üyelerine verdiği zor görevleri başarmaları, kız öğrenciler üzerinde mücadele duygusunu geliştirmekte ve kız öğrencilerin hayata daha güçlü bakmalarını sağlamaktadır. Diğer yandan grup idollerinin konserlerde veya canlı yayın buluşmalarında hayranlarıyla kurmuş oldukları içten gelen güçlü etkileşim sayesinde öğrenciler bu grupları daha samimi bulmakta ve onlara hayranlık duymaktadır.

Katılımcı öğrencilerin görüşlerinden hareketle K-Pop erkek gruplarının giyiniş tarzları, saçlarını boyamaları veya ruj sürmeleri Güney Kore’de güzellik algısının bir ürünü olduğu kabul edilmekte; bu durumun cinsiyetsizliği özendirmediği ifade edilmektedir. Fakat K-Pop grupları ile ilgili alanyazındaki diğer çalışmalara bakıldığında K-Pop müzik kültürünün Türk kültürü üzerinde bozucu bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Buradan hareketle K-Pop grup üyelerinden etkilenen öğrencilerin (Ö1K, Ö5K, Ö10K, Ö11K, Ö12K, Ö24K) kültürümüzde yeri olmayan yukarıdaki uygulamaları feminist bir anlayışla değerlendirdikleri ifade edilebilir.

Katılımcı öğrencilerin hem duygularına yönelik bulgularına hem de günlük yaşamdaki sonuçlarına yönelik bulgulara bakıldığında sınıf düzeylerine yönelik bir farklılaşma görülmektedir. Özellikle 5. ve 6. sınıflarda K-Pop müziğine yüzeysel bir bağlanma gerçekleştiği 7. sınıfta bu bağlanmanın şiddetinin biraz arttığı 8. sınıf öğrencilerinde ise K-Pop grup idollerine bağlanmanın çok daha fazla oluşu rahatlıkla söylenebilir. 8. sınıf öğrencilerinin daha soyut düşünebilmeleri ve yetişkinlik düzeylerinden kaynaklı iş bu bağlanmanın daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan bu çalışma neticesinde kendini fan olarak tanımlayan katılımcı öğrencilerin BTS, Blackpink, Twice, iKon, Stray Kids gibi K-Pop gruplarının hayranı olmakta ve bazı grup üyelerini idol olarak görmektedir. Katılımcı öğrenciler bu grupları ve idollerini samimi olarak kabul etmekte, kendilerini sevme, kendilerine değer verme, özgüvenlerini geliştirme, hayattan vazgeçmeme ve olumlu motivasyon anlamında kendilerine önemli katkılarının olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda öğrencilerde bireyselleşme kavramına ciddi anlamda perçinlendiği anlaşılmaktadır.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular sonucunda bazı öneriler geliştirilmiştir: K-Pop müzik tarzının veya gruplarının ortaya koydukları müzik ürünleri değerler eğitimi açısından sosyal

bilgiler dersinde münazara yöntemiyle tartışılabilir. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bireysellik ve toplumsallık kavramları işlenirken K-Pop grupları üzerinden çeşitli örnekler verilerek sosyal bilgiler dersinin günlük yaşam ile bağı kurularak ders anlatılabilir. Bu çalışma neticesinde öğrencilerin K-Pop takipçisi olmaları bir sorun olarak görülmediğinden gerek derslerde gerek diğer okul ortamlarında yadırganmamaları bilakis onlara içlerinden geldiği gibi davranacakları imkânlar sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Arıcı, H. Y. & Çetin, H. (2022). K-Pop'un ergenlerde dini değerlere etkileri. *Tasavvur: Tekidağ İlahiyat Dergisi*, 8(1), 561-598. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.1090786>
- Albayrak, H. (2017, Haziran 21). *Kore Dizileri, K-Pop ve Güney Kore Müslümanları*. Karar: <https://www.karar.com/yazarlar/hakan-albayrak/kore-dizileri-k-pop-ve-guney-kore-muslimanlari-3497> sayfasından erişilmiştir.
- Binark, M. (2019). Kültürel diplomasi ve Kore dalgası "Hallyu": Güney Kore'de sinema endüstrisi, K-dramalar ve K-pop. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 35(3), 386-390. <https://doi.org/10.17829/turcom.749213>
- Coşkun, K. (2021). *Dijital öncesizlik tecrübenin sonu: Çocuklarımızı algoritmalar şekillendiriyor?* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2014). *Araştırma tasarımı* (E. Karadağ, Çev.). Ankara: Nobel.
- Ercan, S. (2020). *Ülkem adına bir kez daha umutlandım*. <https://twitter.com/saidercan/status/1273340208000520199> sayfasından erişilmiştir.
- Fırat, D. (2017). Küresel yönde ters akış: Asya'dan doğan alternatif bir popüler kültür. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 67-74. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317385> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, A. (2021). Güney Kore müzik diplomasisi aracı olarak K-Pop ve BTS grubu örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 22(49), 196-220. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobbiad/issue/67635/937415> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, A. & Binark, M. (2021). Türkiye'de K-Pop karşıtı söylem ve K-Pop hayranlarının taktiksel mücadelesi. *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 8(1), 144-167. <https://doi.org/10.17572/mj2021.1.144167>
- Kılıçarslan, İ. (2019, Ocak 12). *K-Pop, BTS, Army ve Z kuşağının halleri*. Yenişafak: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/ismail-kilicarslan/k-pop-bts-army-ve-z-kusaginin-halleri-2049263> sayfasından erişilmiştir.
- Macit, M. (2018). *Kore dalgası: Küresel popüler kültür fenomeni HALLYU/Kore dizileri*. İstanbul: Bir.

- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nugroho, S. A. (2013). (*Anti*) *K-pop, religious and nationalism*. https://www.academia.edu/19547216/Anti_K_Pop_Religious_Norms_and_Nationalism sayfasından erişilmiştir.
- Paksoy, M. (2019, Şubat 02). *K-Pop'ta mesele sadece müzik değil*. Anadolu Ajansı: <http://www.aa.com.tr/tr/yasam/k-popta-mesele-sadece-muzik-degil/1402068> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Tülüce, H. A. (2022). Bireysellik ve toplumsallık bağlamında modern bireyin anlam arayışı. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 305-312. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2283517> sayfasından erişilmiştir.
- van Dijk, J. (2016). *Ağ toplumu* (Ö. Sakin, Çev.). İstanbul: Kafka Yayınevi.
- Wikipedia. (2022). *Youtube'da en çok dinlenen K-Pop şarkıları*. https://tr.wikipedia.org/wiki/Youtube%27da_en_%C3%A7ok_izlenen_Kpop_%C5%9Fark%C4%B1lar%C4%B1 sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

In an era where social media has significantly shaped human life, music has become a determinant of popular culture among youth, sometimes influencing younger generations in trends. The music listened by our youth has come to define their lifestyles and perspectives on the world. Particularly in today's world where globalization is rapidly spreading, influencing people through social media platforms has become much easier than in previous eras (Coşkun, 2021).

In recent years, South Korean culture has become part of popular life worldwide and in Türkiye. The term used to express South Korean popular culture, "Hallyu," meaning the "Korean Wave," consists of Korean films and music. With the influence of social media, K-Pop (Korean Pop music), a product of popular culture, has also gained quite a following among Turkish youth. K-Pop groups, which have become a phenomenon in South Korean culture, and their members are considered idols among young people worldwide, thus influencing them in one way or another (Fırat, 2017). It is believed that such widespread phenomena among youth also influence middle school students and leave some consequences on their lives.

This study assumes that middle school students turn to K-Pop music groups due to their need for socialization. Alongside the concept of socialization, the concept of "individualization" should also be considered because individualization and socialization are interrelated concepts that nourish each

other. The emergence and development of both concepts in individuals are simultaneous (Coşkun, 2021). Therefore, at a critical stage of development where middle school students are important in terms of individualization and socialization, both concepts gain even more importance. It is believed that identifying and revealing the experiences observed in students' admiration and behaviors towards K-Pop music groups and idols will be important in this context.

In recent years, K-Pop music, which has gained a serious fan base in many countries, has also become widespread in Türkiye. Especially middle school students show great interest in music groups with Far Eastern origin with thousands of followers on social media. Among these groups are BTS, Blackpink, Red Velvet, Twice, PSY, iKon, Stray Kids, etc. (Wikipedia, 2022). The mentioned groups can also find a considerable number of followers in Türkiye. Educators are concerned about whether middle school students' admiration for K-Pop music, which is a significant product of popular culture, leads to any detriment in their adoption of Turkish culture.

This study aims to reveal what tools are effective in middle school students' inclination towards K-Pop music styles and admiration, what emotions K-Pop music evokes in students, and what are the consequences in their daily lives. On the other hand, it is aimed to reveal whether the entertainment products of K-Pop music groups, which are considered representatives of South Korean popular culture influential worldwide, causes any damage to the adoption of Turkish culture by students.

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. Phenomenology focuses on how individuals or groups perceive, describe, feel, and interpret a phenomenon. The phenomenological method covers objective things through subjective experiences and creates the real world of the individual's inner world, therefore, it focuses on meaning-making as the essence of human experience (Patton, 2014).

The study group was composed of 24 students studying in middle schools in the central district of Artvin during the 2022-2023 academic year, selected through purposive sampling method. A semi-structured interview form was used to collect the data. After being reviewed by a subject expert and a language expert, the interview questions were pre-tested with two students in the study group for the reliability of the questions. Incomprehensible or misunderstood statements were corrected.

A semi-structured interview form was prepared for data collection, consisting of six open-ended questions:

- Question 1: What led you to like K-pop music style or groups?
- Question 2: What do you feel when listening to K-pop music or watching their videos?

- Question 3: What kind of emotions did K-pop music style or groups evoke in you?
- Question 4: Why are K-Pop group idols (stylists) important to you?
- Question 5: What are the consequences of following K-pop music style, idols, or stylists in your daily life?
- Question 6: Do you think the lifestyles or products of K-Pop group members disrupt Turkish culture?

Content analysis was used in data analysis. The main aim of content analysis is to reach various concepts and relationships that can explain the collected data. In content analysis, data are analyzed in depth and detail to analyze concepts and themes (Yıldırım and Şimşek, 2008).

When the findings regarding the emotions of the research group students towards K-Pop music were examined, it was seen that the students were clustered around themes such as happiness, feeling good, being resilient, and having fun. On the other hand, when the findings regarding the consequences of K-Pop music admiration on the daily lives of the research group students were examined, it was observed that codes such as being ostracized by male peers and feeling authentic were intensively preferred.

The above findings were discussed as follows: The fact that the participating students feel emotions such as happiness, feeling good, being resilient, and having fun more intensely indicates that the students have a tendency to put themselves at the center of life individually. From this perspective, students valuing themselves also establishes the perception of "I am different" towards their peers. When the findings regarding the consequences of K-Pop music style or groups on students' daily lives are examined, it is thought-provoking that female students who listen to K-Pop are harshly ostracized by their male friends. So, it can be understood that K-Pop idols do not appeal to male students in Türkiye, both from their clothing styles and the music products they perform. This situation can be considered as being perceived by non-K-Pop fan male students as contrary to the "Turkish man" profile.

The fact that the interviewer is a teacher, many of the participating students are in his class, allowed the researcher to get to know the students more closely and make more accurate evaluations of the findings according to the student profiles reached. It is thought that the basic communication skills and affective characteristics of the participating students who are K-Pop fans are at a higher level. The majority of participating students think that the music style or group members of K-Pop do not degrade Turkish culture. However, it is observed that the results of some studies in the literature on Far Eastern music groups are different from this study. It is defended in the studies discussed in detail in the main text and explicitly stated sources that the mentioned music groups have damaging

effects on Turkish culture. From this perspective, this study could not reach data on the existence of these damaging effects, unlike other research in the literature.

The conclusions reached in this study can be summarized as follows: The primary sources that lead to admiration for K-Pop music styles or idols among students include close friend circles. Secondly, the influence of social media platforms is observed to be significant. It is understood that K-Pop music styles or groups evoke emotions of "happiness" and "feeling good" more intensely in terms of personal feelings. Participating students perceive K-Pop music style as an entertainment activity that makes them happy. At the same time, the "challenging tasks" given by entertainment companies to group members help develop a sense of resilience in female students and enable them to look at life more strongly.

When examining the reflections of K-Pop fan students' admirations on their daily lives, it was found that the majority of them were ostracized by other non-K-Pop fan male peers. It was concluded that while students in the 5th grade showed a superficial attachment to K-Pop music, 7th and 8th-grade students were more deeply attached to this music style or idols. Students sincerely accepted K-Pop groups and idols, they believed that these music groups had significant contributions to their self-love, self-worth, self-confidence, resilience, and positive motivation.

Based on the findings obtained during the research process, some recommendations are presented. The music products presented by K-Pop music styles or groups can be discussed in social studies classes from the perspective of values education using the debate method. While concepts of individuality and sociability in the social studies curriculum are taught, various examples can be given through K-Pop groups to relate the social studies lesson to daily life. As a result of this study, students' admiration for K-Pop is not seen as a problem. The results of this research can be used to prevent K-Pop fan students from being ostracized both in classes and other school environments, and opportunities can be provided for them to behave as they wish. The conclusions reached in this study can be summarized as follows: The primary sources that lead to admiration for K-Pop music styles or idols among students include close friend circles. Secondly, the influence of social media platforms is observed to be significant. It is understood that K-Pop music styles or groups evoke emotions of "happiness" and "feeling good" more intensely in terms of personal feelings. Participating students perceive K-Pop music style as an entertainment activity that makes them happy. At the same time, the "challenging tasks" given by entertainment companies to group members help develop a sense of resilience in female students and enable them to look at life more strongly.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %70, ikinci yazar %30 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum veya kuruluştan destek alınmamış olup Artvin oruh Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında görevli akademisyen Doç. Dr. Kerem Coşkun'dan makalenin yöntem kısmına yönelik destek alınmıştır. Katkılarından dolayı Sayın Doç. Dr. Kerem Coşkun'a teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Artvin oruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 30.12.2022 tarih ve E-18457941-050.99-75894 sayılı onayı ile yrtlmştir.