

**Yılda dört defa yayımlanır. ULAKBİM/TR-DİZİN bilimsel yayın  
indeksinde taranmaktadır.<sup>1</sup>**

**Nisan, 2024 (70. Sayı)**

**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Adına Sahibi**

Prof. Dr. Hüseyin DALGAR

**Eğitim Fakültesi Adına Sahibi**

Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR

**Editör**

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

**Yardımcı Editör**

Doç. Dr. Özgür ÖNEN

**Dil Editörleri**

Doç. Dr. Üyesi Ali KARAKAŞ

Dr. Öğrt. Üyesi Fikriye Eda KARAÇUL

**Alan Editörleri (69. Sayı)**

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Prof. Dr. Osman YILMAZ

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Doç. Dr. Sezan SEZGİN

Doç. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER

Dr. Öğr. Üyesi Abdulsamet DEMİRKAYA

Dr. Öğr. Üyesi Deniz EROĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Serap ÖZDEMİR BIŞKIN

---

<sup>1</sup> Adlar unvana ve alfabetik sıraya göre verilmiştir.

## **Yayın Kurulu Üyeleri**

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ekber TOMUL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN-ACAR, TED Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık KARTAL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Gülfem ÇAKIR, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem TAGAY, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Neşe ÖZTÜRK-GÜBEŞ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÖNEN, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümüt ARSLAN, İzmir Demokrasi Üniversitesi

## **Düzenleme**

Arş. Gör. Dr. Ayşe ULUTAŞ

İnternet Adresi: <http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd>

E-posta Adresi: [efd@mehmetakif.edu.tr](mailto:efd@mehmetakif.edu.tr)

Yazışma Adresi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 15030, BURDUR

# Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

## Nisan 2024, Sayı 70

### HAKEM LİSTESİ<sup>1</sup>

Abdullah Faruk Kılıç

Ahmet Metin

Ahmet Köç

Alper Aytaç

Avşar Ardiç

Ayşe Ulutaş

Derya Atik Kara

Engin Efek

Erhan Bozkurt

Feride Ersoy

Fikriye Eda Karacul

Hilmi Demirkaya

Hilmi Demirkaya

Hüseyin Mertol

Mehmet Tamer Kaya

Melda Meliha Erbaş

Menderes Ünal

Neşe Sevim

Pinar Yıldız

Seher Merve Erus

Tuncay Oral

Yakup İme

---

<sup>1</sup> Adlar alfabetik sıraya göre verilmiştir. Dergimize katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz.

## KIRGIZISTAN'DAKİ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL AKICILIKLARININ İNCELENMESİ

### INVESTIGATION OF DIGITAL FLUENCY OF UNIVERSITY STUDENTS IN KYRGYZSTAN

Mehmet Arif ÖZERBAŞ<sup>1</sup>

Ayşe BUZ<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 25.03.2023 Yayına Kabul Tarihi: 20.10.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1270827

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin dijital akıcılık düzeylerini belirlemektir. Araştırma, betimsel nitelikli tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem gönüllü olarak katılan 300 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin dijital akıcılık seviyesini ölçmek amacıyla Demir, (2018) tarafından geliştirilen 'Dijital Akıcılık' ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; Dijital Akıcılık ölçeğinin geneli için hesaplanan t testinde de cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğrencilerin dijital akıcılık düzeyleri istatistikî açıdan erkeklerin lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık seviyesi yaş değişkenine göre incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılıklarının bölüm değişkenine göre incelendiğinde bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Farkındalık alt boyutunda iktisat ile hazırlık grupları arasında iktisat lehine ve iletişim ile hazırlık grupları arasında iletişim lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** *Dijital Akıcılık, Üniversite Öğrencileri, Dijital Okuryazarlık, Eleştirel Düşünme.*

**Abstract:** The aim of this research is to determine the digital fluency levels of students studying at Kyrgyzstan Turkey Manas University. The research was carried out in a descriptive survey model. The universe of the research consists of undergraduate students studying at Kyrgyzstan-Turkey Manas University in the Spring Term of the 2021-2022 academic year. 300 students who voluntarily participated in the sample were included. The 'Digital Fluency' scale developed by Demir, (2018) was used to measure the digital fluency level of students. According to the results obtained from the research; In the t-test calculated for the overall Digital Fluency scale, it was concluded that there was a significant difference according to the gender variable. In other words, the digital fluency levels of female and male students differ statistically in favor of males. When the digital fluency level of university students was examined according to the age variable, it was determined that there was a statistically significant difference between the groups. When the digital fluency of university students was examined according to the department variable, it was determined that there was a statistically significant difference between departments. In the awareness sub-dimension, it was determined that there was a significant difference in favor of Economics between the Economics and Preparation groups

<sup>1</sup> Prof.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye, ozerbas@gazi.edu.tr - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırgızistan, [marif.ozerbash@manas.edu.kg](mailto:marif.ozerbash@manas.edu.kg) ORCID: 0000-0001-5354-1634

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Türkiye, [buzayse@gmail.com](mailto:buzayse@gmail.com), 0000-0002-5612-0162

and in favor of Communication between the Communication and Preparation groups.

**Keywords:** *Digital Fluency, University Students, Digital Literacy, Critical Thinking.*

---

## Giriş

Dijital teknolojiler ile birlikte hayatımızda birçok gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Teknoloji günümüzde insanlar için özellikle de gençler için vazgeçilmez bir hale gelmiştir. İnsanların yaşamları gittikçe artan bir şekilde teknolojinin kullanımına bağlı olmaya başlamıştır (Mareco, 2017). Teknolojik aletlerle birlikte yaygınlaşan internet kullanımı sayesinde herkes tek tuşla vakit kaybetmeden birçok işini halletmekte ve sosyal ağlarda aktif olabilmektedir. Bu durumda teknolojik araçlarla geçirilen zamanda artış demektir. Bilgiyi nerede, nasıl kullanması gerektiğini bilen toplumların bilim ve teknolojide de önde olmaları beklenmektedir. Dijital teknolojiler günümüz dünyasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Önceleri insanlar için ulaşılması zor olarak görülen ileri teknolojiler artık birçok insan için gündelik hayatın bir parçası haline gelmiştir (Moldrich, 2018; Ramey, 2012). Bilgiye sahip olmak ne kadar önemli ise bilgiyi güncellemek de o kadar önemlidir. Bunun için de teknolojiyi kullanmak yetmemek de, teknolojik gelişmelere ve dönüşümlere uyum sağlamak bir gereklilik haline geldiği için dijital akıcı olmak da gerekmektedir. Günümüzde çeşitli ve farklı teknolojik araçlar mevcuttur. Bu araçlar mobil ve taşınabilir olduğundan herkes her an dijital akıcı olabilmektedir. Farklı dijital araçların bulunduğu çevrelerde yetişen bireylerin yeni teknolojilere karşı farklı tutumlar sergiledikleri belirtilmektedir (Williams, Crittenden, Keo ve McCarty; 2012).

Dijitalleşme çağında olduğumuzdan dolayı pek çok kavram ortaya çıkmıştır. Bu kavramlardan biri de dijital akıcılık kavramıdır. Akıcılık (fluency) kavramı Türk Dil Kurumu tarafından “akıcı olma durumu” ve “kesintisizlik” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018). Dijital akıcılık, alanyazında teknoloji akıcılığı, bilgi teknolojileri akıcılığı, Bilgi İletişim Teknolojileri akıcılığı olarak da bilinmektedir. Demir ve Ark. (2015) göre ise dijital akıcılık, teknolojiyi ne zaman ve nerede kullanacağını bilme becerisini gerektirmektedir. Briggs ve Makice’ye (2012) göre dijital akıcılık, teknoloji aracılığı ile istenen sonuçları güvenilir bir şekilde elde edebilme yeteneğidir. Bu yetenek dış unsurlar ve başkalarının dijital akıcılığı tarafından geliştirilebilir veya engellenebilir. Dijital olarak akıcı bir kişisel öğrenme ağı ve ortamı geliştirmek, dijital akıcılığın önemli bir yönüdür

(Özerbas & Erdogan, 2016). Günümüzde teknolojik gelişmeler ışığında her geçen gün daha yeni dijital araçların farklı amaçlar için kullanıldığını öne sürerek dijital akıcı olabilmek için eskiye göre daha çok yeteneğe sahip olmak gerektiğini çalışmalarında belirtmişlerdir. Dijital akıcılığın durağan olmadığını kişinin yeni yeteneklere sahip olmadan ve var olan yeteneklerini kullanamadan kullanışlılığını yitireceğini vurgulamıştı (Hsi, 2007). Bennet&Maton (2010), dijital akıcılığı yüksek olan bireylerin genel olarak dijital teknolojiler ve özellikle sosyal medya konusunda güçlü öğrenme yeteneklerine ve zengin deneyimlere sahip olduğunu düşünmektedirler (Cohen,1992).

Pinho ve Lima (2013, s.715) dijital akıcılığı, yaşam boyunca karşılaşılabilecek yeni bilginin kazanılabilmesi amacıyla teknolojide yaşanan dönüşümlere uyum gösterebilmek olarak ifade edilen dinamik ve değişken bir yeterlilik olarak ifade etmişlerdir. Yüksek dijital akıcılığa sahip bireyler, daha dijital olarak sosyal bir dünyada yaşama ve sosyal ihtiyaçlarını dijital yollarla, düşük dijital akıcılığa sahip bireylerden daha fazla elde etme eğilimindedir (Savin-Baden, 2015). Dijital akıcı bir birey olmak, güvenli dijital yaşam için gerekli yeterliliklere sahip olmak olarak görülebilir. Dijital akıcı bireylerden internet ortamında karşılaştığı her bilgiyi doğru kabul etmemesi akıl süzgecinden geçirmesi ve güvenilir kaynakları araştırması beklenir. Hsi (2007, s.1509) dijital akıcılığı; öğrenenlerin dijital araçları kullanarak dijital medya içerikleri, mesaj ve diğer elektronik ifadeleri elde etme, tasarlama, değerlendirme, eleştirme, sentezleme ve geliştirme eylemlerini kazanması ve göstermesi olarak tanımlamaktadır. Teknolojiye meraklı olan kişiler yeni dijital araçlara büyük bir ilgi duyarlar. Bu ilgi sayesinde yeni teknolojileri keşfeder ve güncel bilgiye ulaşırlar. Bu şekilde hayat boyu öğrenmeye devam ederler. Niessen'e(2013) göre dijital akıcılık gelişimi, yaşam boyu süren, sorgulamaya dayalı, keşfedici, eğlenceli, işbirlikçi, etik, dayanıklı ve aracılı öğrenmeyi içermelidir. Niessen (2013) dijital akıcılık söyleminin sosyo-kültürel dilsel yönleri de benimseyen dil akıcılığı söylemine paralel olduğunu belirtmiştir.

Dijital akıcılık, sosyal ve mobil teknolojileri insanlarla iletişim, işbirliği ve bağlantı kurma amacıyla kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Ross, 2015). Prensky (2001) günümüzde öğrencilerin zamanlarını bilgisayar, tablet, akıllı telefonlar, video oyunları, sosyal medya ve dijital araçlarla geçirdiğini vurgulamaktadır. Dijital çağda yaşayan çocukları “dijital yerliler” olarak tanımlayarak günümüz öğrencilerini internetin, video oyunlarının ve bilgisayarların dijital dillerini ana dilleriymiş gibi konuşan bireyler olarak görmüştür. Dijital akıcılık, sadece sosyal medya ve sosyal ağ uygulamalarını kullanarak paylaşımda bulunmak değil; kimlik yönetimi ve dijital katılım

gibi karmaşık meseleleri de anlayabilmektir (Savin-Baden, 2015). Dijital akıcılık, daha etkili iletişim kurmamızı sağlamakta, öğrenmeyi ve bağlantı kurmayı zenginleştirmekte, daha güçlü bir kültür ve bağlılık ortamı oluşturmaktadır (Ross, 2015). Dijital akıcılık; yeni bilgi oluşturmak, yeni zorluklar ve yeni problemlerle başa çıkabilmek amacıyla teknolojiden yararlanma becerisi ve bunları çözebilmek amacıyla bu becerileri eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme ve sosyal zekâ ile tamamlama yeteneğidir. Dijital akıcılık aşağıda detaylı bilgileri verilen farklı akıcılık türlerinin birleşmesinden oluşmakta fakat bunlarla da sınırlı değildir (Sparrow, 2018). Yukarıdaki araştırma sonuçları ve tartışmalar dikkate alındığında bu araştırmanın amacı; Kırgızistan'daki üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerini farklı değişkenlere göre belirlenmesi olarak ele alınmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeyleri nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyi, yabancı dil bilgisi, internet kullanım durumları ve mezun olunan liseye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin demografik özellikleri ile ölçeğin alt boyutları arasında ilişki düzeyleri nasıldır?

### **Yöntem**

Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli araştırmalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılmaktadır (Karasar, 2023). Bu çalışmada da üniversite öğrencilerin demografik özellikleri ile dijital akıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler oluştururken örnekleme ise, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde öğrenim gören gönüllü olarak ölçeği doldurmayı kabul eden 328 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak kayıplar ve kullanılamayacak durumda olan 28 adet ölçek değerlendirme dışı bırakılarak, toplam kullanılabilir durumdaki 300 ölçek ile analizler yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü

olarak katılarak ölçeğe cevap veren öğrencilerin demografik özelliklerini gösteren bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Katılımcılar İle İlgili Demografik Bilgiler (n=300)*

Değişkenler	Özellikleri	f	%
Cinsiyet	Kadın	215	71,7
	Erkek	85	28,3
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100,0</b>
Yaş	17-20	167	55,7
	21-25	79	26,3
	26 ve üzeri	54	18,0
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100,0</b>
Bölüm	Edebiyat fakültesi	97	32,3
	İktisat	35	11,7
	Mühendisliği	37	12,3
	İletişim	50	16,7
	Hazırlık	81	27,0
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100,0</b>
Sınıf	Hazırlık	81	27,0
	1.Sınıf	37	12,3
	2.Sınıf	41	13,7
	3.Sınıf	46	15,3
	4.Sınıf	95	31,7
	<b>Toplam</b>	<b>300</b>	<b>100,0</b>



---

	Bilmeyenler	38	12,7
	Başlangıç	88	29,3
Yabancı Dil	Orta	103	34,3
	İleri	71	23,7
	Toplam	300	100,0
	Meslek Lisesi	33	11,0
	Anadolu Lisesi	34	11,3
Mezun Olduğu Lise	Fen lisesi	43	14,3
	Ortaokul	190	63,3
	Toplam	300	100,0
	1-2 saat	48	16,0
	2-4 saat	93	31,0
Günlük İnternet Kullanım Süresi	4-6 saat	97	32,3
	6 saatten fazla	62	20,7
	Toplam	300	100,0
	Anaokulunda	60	20,0
	İlkokulda	131	43,7
İnternet Kullanım Yaşı	Ortaokulda	66	22,0
	Lisede	43	14,3
	Toplam	300	100,0
İnternet Kullanımında Kullanılan Araçlar	Akıllı telefon	153	51,0
	Dizüstü Bilgisayar	45	15,0

---

---

Tablet Bilgisayar	49	16,3
Akıllı telefon bilgisayar	53	17,7
Toplam	300	100,0

---

Tablo1’de görüldüğü gibi katılımcılar 215 kız öğrenci, 85 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların %71,1’inin kız öğrenciler olduğu, %28,3’ünün erkek öğrenciler olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %55,7’sinin 7-20 yaş aralığında, %26,3’ünün 21-25 yaş aralığında, %18,0’inin ise 26 ve üzeri yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Fakülte değişkeni incelendiğinde, edebiyat fakültesinden %32,3 öğrencinin, iktisat fakültesinden %11,7 öğrencinin, mühendislik fakültesinden %12,3 öğrencinin, iletişim fakültesinden %16,7 öğrencinin, hazırlıktan ise %27,0 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Sınıf değişkeni incelendiğinde, hazırlık %27 öğrenci, 1. sınıf %12,3 öğrenci, 2. sınıf %13,7 öğrenci, 3. Sınıf %15,3 öğrenci, 4. Sınıf %31,7 öğrenci katıldığı görülmektedir. Yabancı dil değişkenine göre, öğrencilerin %12,7’si bilmeyenler, %8,3’ü başlangıç, %64,1’i orta, %64,1’i ise ileri düzeyde belirlenmiştir. Katılımcıların mezun olduğu lise incelendiğinde %11,0’i meslek lisesi, %11,3’ü Anadolu Lisesi, %14,3’ü Fen Lisesi, %63,3’ü ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Günlük internet kullanım süresi incelendiğinde öğrencilerin %16,0’sı 1-2 saat arası, %31,0’i 2-4 saat arası, %32,3’ü 4-6 saat arası, %20,7’si 6 saat ve üzeri internet kullandığı belirlenmiştir. İnternet kullanım yaşı incelendiğinde %20,0’si anaokulunda, %43,7’si ilkokulda, %22,0’si ortaokulda, %14,3’ü ise lisede kullanmaya başladığı görülmektedir. Sahip olunan araçlar incelendiğinde, öğrencilerin %51,0’inin telefonu olduğu, %15,0’inin dizüstü bilgisayar, %16,3’ünün tablet ve bilgisayar, %17,7’sinin ise bilgisayar ve akıllı telefonu olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Demir, (2015) tarafından geliştirilen “Dijital Akıcılık Ölçeği” ile toplanmıştır. Dijital akıcılık ölçeği 3 faktör altında 29 maddeden oluşmaktadır. “Farkındalık” faktörü altında 14, “Öz yeterlilik” faktörü altında 11 ve “Duyuşsal” faktörü altında 4 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan 29 maddenin faktör yükleri 0.824-0.492 aralığında, ortak varyans değerleri ise 0.701-0.301 aralığında değişmektedir. Oluşturulan yapı toplam varyansın %54.65’ini açıklamaktadır. Ölçeğe

ilişkin iç tutarlılık düzeyinin ideal kabul edilebilmesi için olması gereken sınır alpha değeri 0.70 ve üzeri olarak ifade edilmektedir (Akbulut, 2010, s.80). Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı  $\alpha$  toplamölçek=.923 olup güvenilir olarak kabul edilebilir. Birinci ( $\alpha$ Farkındalık=.922), ikinci ( $\alpha$ Özyeterlilik=.910) ve üçüncü ( $\alpha$ Duyuşsal=.804) faktörlerin de iç tutarlılık katsayısı belirtilen aralıklarda ve güvenilir olarak kabul edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Öncelikle veri seti içerisinde tek ve çok değişkenli uç değerler incelenmiş toplamda 11 katılımcıya ait verinin uç değer sınırını geçtiği belirlenerek veri setinden çıkartılmıştır. Sonrasında P-P grafiği incelenmiş ve histograma bakılmış, çoklu normalliğin olmadığı gözlenmiştir. Daha sonra verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek için verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normal dağılım, istatistiksel analiz ve yapısal eşitlik modellemelerinde temel bir varsayım olarak kabul edilmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Normal dağılım şartını yerine getirip getirmediğinden önce uç değerler belirlenerek veri setinden çıkartılmıştır. Normal dağılımın belirlenmesi için öncelikle Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonuçlarına bakılmış ve sonuçların her iki test türünde de anlamlı çıktığı görülmüştür ( $p \leq 0.05$ ). Daha sonra Sosyal Bilimler alanında yapılan çalışmalarda verilerin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığının anlaşılması daha çok basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis) değerleri ile sağlandığından bu değerlere bakılmıştır. Verilerin basıklık değerinin 0.36 ve çarpıklık değerinin ise .00 olduğu belirlenmiştir. Bazı araştırmacılara (Field 2009; George ve Mallery, 2010) göre bu değerlerin +2 ile -2 arasında bulunması verilerin normallik dağılım koşulunu yerine getirdiğine ilişkin yeterli kanıt olarak kabul etmektedir. Bu araştırmanın basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ile -2 arasında yer aldığından parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bağımsız değişkenlerin farklılaşma durumunu hesaplarken, dijital akıcılık düzeyinin iki kategorik değişkenli olanlar ile farklılaşma durumuna bağımsız örneklem t-testi ile, çok değişkenli olanlara ise ANOVA analizi ile bakılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi etki değerinin hesaplanmasında r etki formülünden yararlanılmıştır. r değerinin 0,1 olması küçük etki, 0,3 olması orta ve 0,5 olması büyük (large) etki olarak değerlendirilir (Field, 2009).

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde dijital akıcılık ölçeğiyle elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre ilk önce katılımcıların dijital akıcılık düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile ölçeğin alt boyutları arasında ilişki düzeyleri göre karşılaştırılmıştır. Tablo 2’de üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

### *Dijital Akıcılık Düzeylerine İlişkin Betimsel Veriler*

Değişkenler	Aralık Değer	N	X	Ss	
	Hiç katılmıyorum	(1) 1.00-1.85			
	Katılmıyorum	(2) 1.86-2.71			
	Kısmen katılmıyorum	(3) 2.72-3.57			
<b>Sosyal Uyum</b>	Kararsızım	(4) 3.58-4.43	289	4.94	.86
	Kısmen katılıyorum	(5) 4.44-5.29			
	Katılıyorum	(6) 5.30-6.14			
	Tamamen katılıyorum	(7) 6.15-7.00			

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin aritmetik ortalaması 4.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin değerlendirme aralıkları dikkate alındığında *kısmen katılıyorum* seçeneğine denk geldiği anlaşılmaktadır. Tablo 3’te Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3

### *Üniversite Öğrencilerinin Dijital Akıcılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p	Etki
<b>Farkındalık</b>	Kadın	211	4.83	13.01	-3.25	.00	.03

	Erkek	78	5.22	11.32			
<b>Özyeterlik</b>	Kadın	211	4.91	10.76	-3.56	.00	.04
	Erkek	78	5.38	10.93			
<b>Duyuşsal</b>	Kadın	211	4.58	4.43	-2.10	.04	.01
	Erkek	78	4.88	4.00			
<b>Genel puan</b>	Kadın	211	4.83	.06	3.603	.00	.04
	Erkek	78	5.23	.09			

Tablo 3'te üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları verilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda ölçme aracının Farkındalık alt boyutunda erkeklerin lehine ( $t_{3.25}=p\leq 0.05$ ), Özyeterlik alt boyutunda erkeklerin lehine ( $t_{3.56}=p\leq 0.05$ ) ve Duyuşsal alt boyutunda ise yine erkeklerin lehine ( $t_{2.10}=p\leq 0.05$ ) anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Dijital akıcılık ölçeğinin geneli için hesaplanan t testinde de cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $t_{3.603}=p\leq 0.05$ ). Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğrencilerin dijital akıcılık düzeyleri istatistikî açıdan erkeklerin lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Tablo 4'te Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4

*Üniversite Öğrencilerinin Dijital Akıcılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Faktör	Varyans kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	Levene	P	Fark	Etki
Farkındalık	Gruplar arası	2	3759.379	1879.689	12.40	.57	.00	17-20 – 21-25 17-20 – 26+	.08
	Gruplar içi	286	43358.621	151.604					
	Genel	288	47118.000						
Öz yeterlik	Gruplar arası	2	2398.228	1199.114	10.51	.80	.00	17-20 – 26+	.07
	Gruplar içi	286	32629.295	114.088					

	Genel	288	35027.522						
Duyuşsal	Gruplar arası	2	106.267	53.134	2.85	.29	.06	-	
	Gruplar içi	286	5339.733		18.670				
	Genel	288	5446.000						
Genel puan	Gruplar arası	2	17.061	8.530	12.29	.38	.00	17-20 – 21-25	.08
	Gruplar içi	286	198.467		.694		17-20 – 26+		
	Genel	288	215.528						

Tablo 4’te üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da görüleceği üzere ölçme aracının farkındalık alt boyutunda 17-20 ile 21-25 arasında 21-25 yaş lehine ve 17-20 ile 26 + yaş aralığında ise 26 + lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik alt boyutunda 17-20 ile 26 + yaş grupları arasında 26 + lehine ve ölçeğin genelinde ise 17-20 ile 21-25 yaş grupları arasında 21-25 yaş grubu lehine, 17-20 ile 26 + yaş grupları arasında 26 + lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Tablo 5’te üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin bölüm değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5

*Üniversite Öğrencilerinin Dijital Akıcılık Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Faktör	Varyans kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	Levene	P	Fark	Etki
Farkındalık	Gruplar arası	4	2396.867	2.379	3.805	.80	.00	İktisat-hazırlık	.05
	Gruplar içi	284	44721.133	.725				İletişim-hazırlık	
	Genel	288	47118.000						

Öz yeterlik	Gruplar arası	4	736.904	599.217	1.526	.76	.19	–	
	Gruplar içi	284	34290.618	157.469					
	genel	288	35027.522						
Duyuşsal	Gruplar arası	4	190.844	184.226	2.578	.71	.04	İktisat-hazırlık	.03
	Gruplar içi	284	5255.156	120.742					
	genel	288	5446.000						
Genel puan	Gruplar arası	4	9.516	47.711	3.279	.63	.01	İletişim-hazırlık	.04
	Gruplar içi	284	206.012	18.504					
	genel	288	215.528						

Tablo 5’te üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin bölüm değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da görüleceği üzere ölçme aracının farkındalık alt boyutunda İktisat ve Hazırlık grupları arasında İktisat lehine ve İletişim ile Hazırlık grupları arasında İletişim lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutunda İktisat ve Hazırlık grupları arasında İktisat lehine ve ölçeğin genelinde ise İletişim ile Hazırlık grupları arasında İletişim lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Tablo 6’da Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

*Üniversite Öğrencilerinin Dijital Akıcılık Düzeylerinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu*

Faktör	Varyans kaynağı	Sd	Kareler toplamı	Kareler ortalaması	F	Levene	P	Fark	Etki
Farkındalık	Gruplar arası	4	1982.140	495.535	3.118	.65	.02	Hazırlık ve 4. Sınıf	.04

	Gruplar içi	284	45135.860	158.929				
	genel	288	47118.000					
Öz yeterlik	Gruplar arası	4	936.414	234.103	1.950	.33	.10	–
	Gruplar içi	284	34091.109	120.039				
	genel	288	35027.522					
Duyuşsal	Gruplar arası	4	126.063	31.516	1.682	.47	.15	–
	Gruplar içi	284	5319.937	18.732				
	genel	288	5446.000					
Genel puan	Gruplar arası	4	8.279	2.070	2.836	.68	.03	Hazırlık ve 4. Sınıf
	Gruplar içi	284	207.248	.730				
	genel	288	215.528					

Tablo 6’da üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin sınıf değişkenine göre farklılaşma durumlarına ilişkin ANOVA analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodan da görüleceği üzere ölçme aracının farkındalık alt boyutunda ve ölçeğin genelinde Hazırlık sınıfı öğrencileri ile 4. Sınıf öğrencileri arasında 4. Sınıflar lehine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanırken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Tablo 7’de Katılımcıların demografik özellikleri ile ölçeğin alt boyutları arasında ilişki düzeylerini belirlemek amacı ile yapılan Pearson korelasyon katsayısı analizi sonuçlarına yer verilmiştir.



Tablo 7

*Dijital Akıcılık Düzeyi ile Bağımsız Sıralı Değişkenler Arasındaki İlişki Düzeyi*

		Yaş	Sınıf	Günlük İnt. Kullanım süresi	İnternet Kullanım yaşı
Dijital akıcılık	r	.278**	-.145*	.030	.092
	p	.00	.01	.60	.12
	n	289	289	289	289

\*\* 0.01 düzeyinde anlamlı \* 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 6’da üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeyleri ile yaş, sınıf, günlük internet kullanım süresi ve internet kullanım yaşları arasındaki ilişkiye ait Pearson Korelasyon Analizi sonuçları yer almaktadır. Buna göre dijital akıcılık düzeyi ile yaş değişkeni arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = .278$ ,  $p \leq 0.01$ ). Dijital akıcılık düzeyi ile sınıf değişkeni arasında yine anlamlı bir ilişki gözlenirken ( $r = -.145$ ,  $p \leq 0.05$ ), dijital akıcılık ile günlük internet kullanım süresi ve internet kullanım yaşı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öncelikle üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık seviyelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmanın alt amaçları kapsamında öğrencilerin dijital akıcılıklarının cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf düzeyine, yabancı dil bilgisine, mezun olduğu lise ve günlük internet kullanımını gibi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda; üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık düzeylerinin aritmetik ortalaması 4.94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin değerlendirme aralıkları dikkate alındığında *kısmen katılıyorum* seçeneğine denk geldiği anlaşılmaktadır. Costa ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan bir çalışmaya göre de üniversite öğrencileri kendilerini orta düzeyde dijital akıcı kabul etmektedir. Buna göre Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin dijital akıcılıkları açısından son derece olumlu bir durum olarak görülebilir. Çünkü orta düzeyde dijital akıcılıklarına sahip öğrencilerin dijital dünyayı anlama ve meslek hayatlarında entegre etmede daha fazla bilinçli bir çaba sarf edecekleri söylenebilir.

Üniversite adaylarının dijital akıcılıklarının cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde erkek öğrencilerin dijital akıcılıkları ile kadın öğrencilerin dijital akıcılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğrencilerin dijital akıcılık düzeyleri istatistikî açıdan erkeklerin lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Elde edilen sonucu destekler şekilde Accenture (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada erkeklerin kadınlara oranla dijital akıcılıklarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılık seviyesi yaş değişkenine göre incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. 17-20 – 21-25 yaş grupları arasında 21-25 yaş grubu lehine, 17-20 – 26 + yaş grupları arasında 26 + lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Williams vd.'e (2012) göre dijital akıcılık kavramı insanların yetiştirildiği farklı dijital ortamların dijital akıcılıklarını ve yeni dijital teknolojilere yönelik tutumlarını şekillendirme eğilimi olduğu varsayımı altında geliştirilmiştir. Çalışmada yaş ve dijital akıcılık kavramı ilişkisi incelenmiş, dijital akıcılık kavramının, dijital yerlilerin ve dijital göçmenlerin ikileminden geçtikçe kişinin yaşının dijital akıcılıkla yakından ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılıklarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşması incelendiğinde üniversite öğrencilerinin dijital akıcılıkları ölçme aracının farkındalık alt boyutunda iktisat ile hazırlık grupları arasında iktisat lehine ve iletişim ile hazırlık grupları arasında iletişim lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutunda iktisat ile hazırlık grupları arasında iktisat lehine ve ölçeğin genelinde ise iletişim ile hazırlık grupları arasında iletişim lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Bologna, Lupu, Sabau, ve Bologna (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise elde edilen sonucu destekler şekilde üniversite öğrencilerinin dijital akıcılıkları ile günlük yaşamda gerekli bilgisayar uygulamalarını kullanma becerileri arasında bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin dijital akıcılıklarının sınıf düzeylerine göre farklılaşması incelendiğinde üniversite öğrencilerinin dijital akıcılıkları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre dijital akıcılıkları arasında oluşan farklılık ölçme aracının farkındalık alt boyutunda ve ölçeğin genelinde hazırlık sınıfı öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencileri arasında dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir farklılaşmaya rastlanırken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar katılımcıların sınıf düzeyleri arttıkça dijital akıcılıklarının arttığını ortaya koymaktadır. Barron, Walter, Martin ve

Schatz (2010) tarafından yapılan araştırmada daha fazla teknoloji becerisine sahip arkadaşların bireyin informal olarak ilgi ve deneyimini arttırdığı belirtilmektedir.

### Kaynakça

- Accenture (2016). Getting to equal: How digital is helping close the gender gap at work. Digital Fluency Indonesia Report [https://www.accenture.com/t20160506T060137\\_w\\_/iden/acnmedia/Accenture/Conversion Assets/DocCom/Documents/AboutAccenture/PDF/3/Accenture-IWD-2016-Digital-Fluency-Indonesia-Report.pdf](https://www.accenture.com/t20160506T060137_w_/iden/acnmedia/Accenture/Conversion%20Assets/DocCom/Documents/AboutAccenture/PDF/3/Accenture-IWD-2016-Digital-Fluency-Indonesia-Report.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Barron, B., Walter, S. E., Martin, C. K. and Schatz, C. (2010). Predictors of creative computing participation and profiles of experience in two Silicon Valley middle schools. *Computers & Education*, 54(1), 178-189.
- Bennet, S., Maton, K. ve Kervin, L. (2010). The ‘digitalnatives’ debate: a criticalreview of theevidence. *British Journal of EducationalTechnology*, 39(5), 775–786.
- Briggs, C. and Makice, K. (2012). Digital fluency: Building success in the digital age. Sociolens. [http://www.socialens.com/blog/wpcontent/uploads/downloads/2012/01/SocialLens\\_Digital\\_Fluency\\_Sample1.pdf](http://www.socialens.com/blog/wpcontent/uploads/downloads/2012/01/SocialLens_Digital_Fluency_Sample1.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Bologa, R., Lupu, A. R., Sabau, G. and Bologa, A. (2007). *Digital fluency and its importance in educating young students for the knowledge age*. L. Congyan (Ed.). Proceedings of the 7th WSEAS Int. Conference on Distance Learning and 81 Web Engineering içinde (s. 354-457). Stevens point, WI: World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Costa, P. B., Prado, C., Oliveira, L. D. F. T. D., Peres, H. H. C., Massarollo, M. C. K. B., Fernandes, M. D. F. P., and Freitas, G. F. D. (2011). Digital fluency and the use of virtual environments: the characterization of nursing students. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(SPE), 1589-1594.
- Demir, K., Aydin, B., Ersoy, N. S., Kelek, A., Tatar, I., Kuzu, A., and Odabasi, H. F. (2015). Visiting digital fluency for pre-service teachers in Turkey. *World Journal on Educational Technology*, 7(1), 01-08.

- Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS* (Third Edition). London: Sage Publications Ltd.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010) *Multivariate Data Analysis* (7th Edition). New York:Pearson.
- Hsi, S. (2007). Conceptualizing learning from the everyday activities of digital kids. *International Journal of Science Education*, 29(12), 1509-1529.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (38. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mareco, D. (2017). 10 reasons today's students NEED technology in the classroom. <https://www.securedgenetworks.com/blog/10-reasons-today-s-students-needtechnology-in-the-classroom> sitesinden erişilmiştir.
- Moldrich, C. (2018). Driverless cars of the future: How far away are we from autonomous cars? (Erişim Tarihi: 23.11.2021) <http://www.alphr.com/cars/1001329/driverless-cars-of-the-future-howfaraway-are-we-from-autonomous-cars> .
- Niessen, S. (2013). *What is digital fluency*. EC ve I 830, University of Regina, USA.
- Özerbas, M. A., & Erdogan, B. H. (2016). The Effect of the Digital Classroom on Academic Success and Online Technologies Self-Efficacy. *Educational Technology & Society*, 19 (4), 203–212.
- Pinho, I. D. C. and Lima, M. D. S. (2013). Teacher's digital fluency: A new competence for foreign language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(3), 711-739.
- Ramey, K. (2012). The role of information technology in today's world. *Techucation*. (Erişim Tarihi: 23.11.2021) <http://www.useoftechnology.com/role-information-technology-todays-world>
- Rosenthal, Robert ve Rosnow, Ralph L. (2008) *Essentials of Behavioral Research: Methods and Data Analysis*, (Third Edition). New York: McGraw-Hill.
- Ross, P. (2015). Digitalfluency, socialenterpriseand why they are importantfor HR. *Huffpost Business*, 10(4), 311-329.
- Sparrow, J. (2018). Digitalfluency: Big, boldproblems. New Horizons: Thetechnologiesahead. *Educause Review*. March, 12.
- Review of Savin-Baden M. (2015). *Rethinking Learning in an Age of Digital Fluency: Is being digitally tethered a new learning nexus?* Abingdon, Oxon: Routledge. 168 Pp. ISBN: 9780415738187.
- TDK. (2018). Güncel Türkçe Sözlük. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts).

Williams, D. L., Crittenden, V. L., Keo, T., ve McCarty, P. (2012). The use of social media: an exploratory study of usage among digital natives. *Journal of Public Affairs*, 12(2), 127-136.

### **Extended Abstract**

#### **Purpose**

Digital fluency is defined as the ability to use social and mobile technologies to communicate, collaborate and connect with people. Today, it is emphasized that students spend their time with computers, tablets, smartphones, video games, social media and digital tools. Children living in the digital age are defined as “digital natives”, today's students are seen as individuals who speak the digital languages of the Internet, video games and computers as if they were their native language. Digital fluency is not only about sharing using social media and social networking applications; it is also about being able to understand complex issues such as identity management and digital participation. Digital fluency enables us to communicate more effectively, enriches learning and connection, and creates a stronger culture and commitment environment. Digital fluency is the ability to use technology to create new knowledge, to cope with new challenges and new problems, and to complement these skills with critical thinking, complex problem solving and social intelligence in order to solve them. Digital fluency consists of the combination of different types of fluency, detailed information of which is given below, but it is not limited to these. Considering the above research results and discussions, the purpose of this research is; It is considered as determining the digital fluency levels of university students in Kyrgyzstan according to different variables.

#### **Method**

The research was conducted in a descriptive qualitative screening model. The universe of the research consists of students studying at Kyrgyzstan-Turkey Manas University during the spring semester of the 2021-2022 academic year, while the sample consists of 328 students studying at Kyrgyzstan-Turkey Manas University who voluntarily agreed to fill out the scale. However, losses and unusable 28 scales were excluded from the evaluation and analyses were carried out with a total of 300 usable scales. The Digital Fluency scale developed by Demir, (2018) was used to measure the digital fluency level of the students. The digital fluency scale consists of 29 items under 3 factors. There are 14 items under the “Awareness“ factor, 11 items under

the "Self-efficacy" factor and 4 items under the "Affective" factor. December 29, factor loads of the 29 items included in the scale vary between 0.824-0.492 December and common variance values vary between 0.701-0.301 December. The general internal consistency coefficient of the scale is  $\alpha = 0.923$  and can be considered reliable. The first (Apharkindalik= $0.922$ ), the second (AES= Competence. $0.910$ ) and the third (Spiritual= $0.804$ ) the internal consistency coefficient of the factors was also accepted as reliable and within the specified December. In the analysis of the data, when calculating the differentiation status of the independent variables, the level of digital fluency was examined with those with two categorical variables, the differentiation status was examined with independent samples t-test, and the multivariate ones with ANOVA analysis. Independent samples The effect formula  $r$  was used to calculate the effect value of the t-test.

## Results

As a result of the analyses performed, the arithmetic average of the digital fluency levels of university students was calculated as 4.94. It is understood that this value corresponds to the partially agree option when the evaluation December of the scale is taken into account. According to a study conducted by Costa et al. (2011), university students consider themselves to be moderately digital fluent. According to this, it can be said that the students studying at Kyrgyzstan-Turkey Manas University are at an intermediate level. This situation can be seen as an extremely positive situation in terms of students' digital fluency. Because it can be said that students with an intermediate level of digital fluency will make a more conscious effort to understand the digital world and integrate it into their professional lives. When the differentiation of digital fluency of university students according to their gender is examined, it turns out that there is a statistically significant difference between the digital fluency of male students and the digital fluency of female students decently. In other words, the digital fluency levels of female and male students statistically differ significantly in favor of men.

When the digital fluency level of university students was examined according to the age variable, it was found that there was a statistically significant difference Deciently between the groups. it has been observed that there is a significant differentiation between the 17-20 – 21-25 age groups in favor of the 21-25 age group and between the 1 Dec–Dec-20 - 26+ age groups in favor of the 26+ age group. Williams et al. according to e (2012), the concept of digital fluency was developed under the assumption that the different digital environments in which people were raised

tend to shape their digital fluency and their attitudes towards new digital technologies. In the study, the relationship between age and the concept of digital fluency was examined, and it was concluded that the age of a person is closely related to digital fluency as the concept of digital fluency passes through the dilemma of digital natives and digital immigrants. When the differentiation of digital fluency of university students according to the departments they study was examined, it was determined that there is a significant differentiation between economics and preparatory groups in favor of economics and communication between preparatory groups in the awareness sub-dimension of the digital fluency measurement tool of university students. Dec.Dec. It has been observed that there is a significant differentiation between economics and preparatory groups in the affective sub-dimension in favor of economics, and between communication and preparatory groups Deci-Decently in favor of communication across the scale. When the differentiation of digital fluency of university students according to class levels is examined, it is concluded that there is a significant difference between digital fluency of university students according to class levels. Dec. The difference between the digital fluency of university students according to their grade level was found in the awareness sub-dimension of the measurement tool and with the preparatory class students Dec. 4. 4 among the students of the class. Dec. while a significant differentiation was found in favor of classes, it was determined that there was no significant differentiation in other sub-dimensions.

**ETİK BEYAN:** " *Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Dijital Akıcılıklarının İncelenmesi*" başlıklı çalışmamın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma Yayın Etiği Kurulu (BAYEK)'ndan 28 Şubat 2022 tarih ve K.30.2022/BAYEK-3579 sayılı etik izni alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayım ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim."

## CIPP MODELİ KULLANILARAK PROGRAM DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN EĞİLİMLERİ

### THE TENDENCY of GRADUATE THESIS for WHICH PROGRAM EVALUATION STUDIES WERE MADE USING THE CIPP MODEL

Gürbüz OCAK<sup>1</sup> Kerem İÇEL<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 06.07.2023 Yayına Kabul Tarihi: 20.03.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1323946  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Ülkelerin eğitim politikalarını belirlemelerinde ve geliştirmelerinde, lisansüstü düzeyde yapılmış olan araştırmalar bilimsel dayanak oluşturmaktadır. Bu araştırmada, programlar üzerinde hem biçimlendirici hem de özetleyici kararlar alınabilmesine hizmet eden bir model olan CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin betimsel içerik analizi yöntemiyle incelemesi amaçlanmıştır. YÖKTEZ veri tabanı üzerinden ulaşılan 2007-2022 yılları arasında yürütülmüş 79 lisansüstü tez çalışması, araştırma soruları doğrultusunda geliştirilen tez inceleme formu kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmalarda tıp eğitimi, askeri eğitim, emniyet güçlerinin eğitimi, okul ve üniversite öğretim programları gibi farklı türden ve düzeylerden programların değerlendirildiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre tez çalışmalarının çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğu, CIPP modeli kullanılarak en çok yükseköğretim programlarının değerlendirildiği, karma yöntem en fazla tercih edilen yöntem iken yarı yapılandırılmış görüşmelerin veri toplama araçları arasında öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. CIPP modeli kullanılan program değerlendirme çalışmalarının eğilimlerinin çoğunlukla yükseköğretim programlarına yönelik olduğu, program geliştirme çalışmalarına dayanak olması bakımından farklı düzeylerdeki eğitim programlarının farklı bağlamlarda değerlendirildiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** *CIPP modeli, Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modeli, Program Değerlendirme*

**Abstract:** Researches conducted at the graduate level constitute a scientific basis for countries to determine and develop their education policies. In this research, it is aimed to examine the master's and doctoral theses, which were evaluated by using the CIPP model, which is a model that serves to make both formative and summative decisions on the programs, by using descriptive content analysis method. 79 graduate thesis studies conducted between 2007-2022, which were accessed through the Council of Higher Education Thesis Center database, were analyzed using the thesis review form developed in line with the research questions. It has been determined that programs from different types and levels such as medical education, military education, police education, school and university education programs are evaluated in the studies. According to the findings, it was concluded that the thesis studies are mostly at the master's level, higher education programs are mostly evaluated using the CIPP model, while the mixed method is the most preferred method, semi-structured interviews stand out among the data collection tools. It has been concluded that the tendencies of the curriculum evaluation studies using the CIPP model are mostly towards higher education programs, and there is a need for studies that evaluate the education programs at different levels in different contexts as a basis for curriculum development studies.

**Keywords:** *CIPP model, Context-Input-Process-Product model, Program Evaluation*

<sup>1</sup> Prof. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi e posta: [gocak@aku.edu.tr](mailto:gocak@aku.edu.tr) ORCID: 0000-0001-8568-0364

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, MEB Uzman Öğretmen, e posta: [keremicel@hotmail.com](mailto:keremicel@hotmail.com) ORCID: 0000-0001-7087-7148



## Giriş

Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılmakta olan günümüzde bilginin araştırılması, geliştirilmesi, üretilmesi, uygulanması ve yayılması görevini, eğitim sisteminin en üst basamağı olan üniversiteler üstlenmektedir (Tan Şişman, Ödün Başkıran ve Aktan Taş, 2019). Üniversitelerin bünyesinde bulunan lisansüstü programlar ve doktora programları aracılığıyla bireylerin bağımsız araştırma yapabilme, olayları ve olguları bilimsel dayanaklarla geniş ve derin bir bakış açısıyla ortaya koyabilme becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ], 2011). Eğitim programlarında bilimsel, sosyal ya da toplumsal nedenlerle ortaya çıkmakta olan değişim ihtiyacının (Baş, 2017) belirlenebilmesi, lisansüstü düzeyde araştırmaların bilimsel dayanakları ve derinlemesine bakış açılarıyla sağlanabilir. Eğitim alanında ortaya çıkan ihtiyaçların belirlenmesinin yanında eğitim programlarının revize edilmesi veya uygulamadan kaldırılmasında bilimsel dayanak oluşturması bakımından lisansüstü düzeyde yapılmış olan araştırmalar önem taşımaktadır.

Eğitim programlarında düzeltmelere gidilmesinde ya da uygulanmasına son verilmesinde, programların değerlendirilmesinden elde edilmiş bilimsel verilere ve dayanaklara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de farklı model ve yaklaşımlarla gerçekleştirilmiş program değerlendirme çalışmalarına rastlanmıştır. Çok sayıda program değerlendirme modeli olmasına rağmen, aralarından en iyisi olarak birini ya da birkaçını göstermek olanaksızdır çünkü programın özellikleri, programa bakış açısı, programla ilgili merak edilen özelliği ve değerlendirmenin kim tarafından yapıldığına göre farklı değerlendirme yaklaşımlarının bulunduğu görülmektedir (Şeker, 2017). Program değerlendirme yaklaşımlarının Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2010) tarafından uzmanlık yönelimli, tüketici yönelimli, program yönelimli, katılımcı yönelimli ve karar yönelimli olarak sınıflandırıldığı görülmüştür. Değerlendirmenin temel gereksiniminin, programın önemini ve değerini belirlemek olduğunu belirtmiş olan Daniel L. Stufflebeam tarafından ortaya konmuş olan CIPP modeli, karar yönelimli yaklaşımlardandır. Karar yönelimli yaklaşımlar karar vericilere hizmet vermeye yönelik olmakla birlikte paydaşlara, yöneticilere henüz başlamamış ya da devam etmekte olan programlarda ne gibi değişiklikler, düzeltmeler yapılması gerektiğini belirttiğinde biçimlendirici değerlendirme amacıyla kullanılmış olur. Fakat başlamamış bir program uygulanmalı mıdır ya da devam etmekte olan program

sonlanmalı mıdır, sonlanmış bir program tekrar uygulanmalı mıdır sorularının yanıtını vererek özetleyici değerlendirme amacıyla kullanılmış olmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2010).

Türkçe açılımı “Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün” şeklinde ifade edilebilen CIPP modeli, yöneticilerin doğru kararlar almasına yardımcı olmayı amaçlayan, karar odaklı bir değerlendirme yaklaşımıdır. CIPP modeli 1960’ların sonunda, Amerika’daki okul projelerinin geliştirilmesine ve niceliksel olarak ele alınmasına yardımcı olmak adına ortaya atılmıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). CIPP modeli bu bağlamda karşılaştırmalı, gösterilen çabaların sistematik biçimde sınındığı dinamik bir yol gösterici olarak geliştirilmiştir (Mathison, 2005). Hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirmeyi barındırmakta olan CIPP modeli, programların geliştirilmesi ve niceliksel olarak değerlendirilmesine odaklanan, geniş kapsamlı bir yaklaşımdır (Houser, 2015). Program geliştirme sürecinde programla ilgili, dört alanda karar verilmesi gerekmektedir (Fitzpatrick vd, 2010):

- Bağlam (Context) değerlendirme, planlama kararlarına hizmet etmektedir. Planlanacak programın hangi ihtiyaçlara cevap vermesi gerektiğinin belirlenmesi ile mevcut programın yeni programın hedeflerinin belirlenmesine nasıl yardımcı olabileceğinin belirlenmesidir.
- Girdi (Input) değerlendirme, yapılandırma kararlarına hizmet etmektedir. İhtiyaçların belirlenmesinin ardından yöneticilerin uygulama için strateji seçmedeki sorunları çözmeye, seçilen stratejinin nasıl uygulanacağına karar vermelerinde yardımcı olmaktadır.
- Süreç (Process) değerlendirme, uygulama kararlarına hizmet etmektedir. Programın uygulaması üzerinde yapılması düşünülen değişikliklerde “Program planlandığı gibi uygulanıyor mu? Ne gibi değişiklikler yapılmıştır? Hangi engeller başarıyı tehdit etmektedir? Ne tür düzeltmelere ihtiyaç vardır?” sorularına göre işlemler gerçekleştirilebilir ya da iyileştirmeler yapılabilir.
- Ürün (Product) değerlendirme, döngüsel kararlara hizmet etmektedir. Program kazanımları hakkında yargıda bulunabilmek için “Hangi sonuçlar elde edildi? İhtiyaçlar ne derecede giderildi? Program tamamlandıktan sonra revize mi edilmelidir, genişletilmeli midir, durdurulmalı mıdır?” sorularına yanıt aranır.

Alanyazın incelendiğinde Ünal ve Özarslan (2023) tarafından CIPP program değerlendirme modeliyle yapılmış olan 10 lisansüstü çalışmanın meta değerlendirmesinin yapıldığı görülmüştür.

CIPP modeliyle yapılmış program değerlendirme çalışmalarının eğilimlerinin belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Türkiye’deki çeşitli üniversitelerin bünyesinde hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde CIPP modeli kullanılarak program değerlendirmesi yapılmış tez araştırmaları bulunmaktadır. Ancak, bu araştırmaları bir araya getirerek ortak bir yargıya ulaştıran, eğilimlerin ne yönde olduğunu belirleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri ile ilgili bir betimsel içerik analizi çalışmasının bu gereksinimi giderebileceği ve gelecekte yapılacak olan CIPP modeliyle program değerlendirme çalışmalarına yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, Türkiye’de 2007-2022 yılları arasında CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış yüksek lisans ve doktora düzeyindeki tez çalışmalarının eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tez çalışmalarının; yılı, yürütüldüğü üniversite, yazıldıkları dil, kullanılan yöntem, katılımcı çeşidi, değerlendirilen programın düzeyi ve CIPP basamakları bağlamında ulaşılan sonuçların ortaya konulması bu araştırmanın alt amaçlarını oluşturmuştur. Araştırma amacı doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Araştırma kapsamındaki tezlerin yazıldıkları yıllara ve türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 2- Araştırma kapsamındaki tezlerin yazıldıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 3- Araştırma kapsamındaki tezlerin yazıldıkları dile göre dağılımı nasıldır?
- 4- Araştırma kapsamındaki tezlerin, kullanılmış olan yönteme ile veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- 5- Araştırma kapsamındaki tezlerde kullanılmış veri toplama araçları nelerdir?
- 6- Araştırma kapsamındaki tezlerin örnekleminde yer alan katılımcı çeşidine göre dağılımı nasıldır?

- 7- Araştırma kapsamındaki tez çalışmalarında değerlendirilmiş programların eğitim kademesine (yükseköğretim, lise, ortaokul, ilkokul, okulöncesi, yaygın eğitim) göre dağılımı nasıldır?
- 8- Araştırma kapsamında incelen tezlerde CIPP modelinin basamaklarına ilişkin sonuçlar nasıldır?
  - a. Araştırma kapsamındaki tezlerin Bağlam (Context) boyutundaki sonuçları nasıldır?
  - b. Araştırma kapsamındaki tezlerin Girdi (Input) boyutundaki sonuçları nasıldır?
  - c. Araştırma kapsamındaki tezlerin Süreç (Process) boyutundaki sonuçları nasıldır?
  - d. Araştırma kapsamındaki tezlerin Ürün (Product) boyutundaki sonuçları nasıldır?

## Yöntem

Bu araştırma, 2007-2022 yılları arasında CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarının eğilimlerinin belirlenebilmesini amaçlayan, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi çalışmasıdır. Mevcut eğilimlerin belirlenmesinde, eğilimlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan betimsel içerik analizi (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi çalışmaları; belirli bir odak, alan ya da konu bağlamında belirli bir zaman aralığında yürütülmüş olan nitel ve nicel çalışmalarda mevcut durum ve eğilimlerin tanımlayıcı bir yaklaşımla incelendiği sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Dinçer, 2018). CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış lisansüstü çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesinin yanında yılı, yöntemi, yürütüldüğü üniversite, kullanılan veri toplama araçları gibi tanımlayıcı bilgiler betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel içerik analizinin meta-analiz ve meta-sentez çalışmalarından en belirgin farklılığı nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılabilmesidir (Dinçer, 2018).

## Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamına alınmış olan tezlerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yoluna gidilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından belirlenmiş olan ölçütlerin dikkate alınarak araştırma birimlerinin örneklem olarak belirlenmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Bu araştırma kapsamına alınacak olan tezlerin belirlenmesinde şu ölçütler kullanılmıştır:

- Türkiye’deki üniversitelerde yürütülmüş bir tez olması,
- Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) veri tabanında yer alması,
- CIPP modeli kullanılan program değerlendirme çalışması olması
- Erişime açık olması
- Eğitim öğretim alanında yapılmış bir araştırma olması

Araştırmacılar tarafından belirlenmiş olan ölçütlere uygun olan yüksek lisans ve doktora tezleri, Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) üzerinden “CIPP, CIPP modeli” anahtar kelimeleriyle taranarak araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. CIPP modeliyle program değerlendirme çalışması yapılmış olan tezlerin 2007 yılından başlaması nedeniyle araştırma kapsamına alınan tezler 2007-2022 yılları arasında sınırlandırılmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda ulaşılan 79 lisansüstü tez araştırmasının tamamı (EK 2) araştırma kapsamına dâhil edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamına alınan tezlerin incelenmesinin ardından araştırmanın amaçları doğrultusunda “Tez İnceleme Formu” (EK 1) oluşturulmuştur. Tez inceleme formunda tezlerin yılı, yürütüldükleri üniversite, yazıldıkları dil, yöntem, örneklem ve çalışma grubu özellikleri, değerlendirilen programın düzeyi ve CIPP boyutlarında ulaşılan sonuçlar incelenmiştir. Tez araştırmalarının CIPP boyutlarında ulaşılmış olan sonuçlar incelendiğinde “Uygun/Tatmin edici”, “Sorunlar/Eksikler Var” ve “Yeni İhtiyaçlar Var” temalarının oluştuğu görülmüştür. CIPP modelinin boyutlarında programın genel anlamıyla uygun görüldüğü, birkaç eksik belirtilmiş olmasına rağmen beklenen düzeye ulaşılmış olduğu sonucuna ilişkin durumlar “Uygun/Tatmin edici” olarak kodlanmıştır. CIPP modelinin boyutlarında, olumlu sonuçlara ulaşılmış olmasına rağmen yeni ihtiyaçların da belirdiği durumlar “Yeni İhtiyaçlar Var”, sorun teşkil ettiği için ortadan kaldırılması gereken durumlar ve eksikliği nedeniyle aksama meydana geldiği belirtilmiş olan durumlar ise “Sorunlar/Eksikler Var” olarak kodlanmıştır. Tez değerlendirme formunun araştırma amacına uygunluğunun belirlenebilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Araştırmada iç geçerliğin (inandırıcılığın) sağlanabilmesi için, incelenen olgu ya da duruma ilişkin yorumların gerçek durumu yansıtmasına özen gösterilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) gerektiğinden, tezler bu doğrultuda ele alınarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Dış geçerliğin

sağlanabilmesi için, tez değerlendirme formu geliştirilmesi süreci, bu süreçte faydalanılmış olan kaynaklar ve araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir biçimde rapor edilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu araştırma kapsamında incelenmiş olan tez çalışmalarının sonuçlarında verilmiş olan yorumlarının kodlanabilmesi amacıyla oluşturulan temalar hakkında da uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmalarda elde edilen veriler ve verilerin analizlerinde araştırmacılar arasında oluşabilecek farklılıkların uzlaşma yoluyla giderilmesi, nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler on beş gün arayla iki kez kodlanmış ve araştırmacının tutarlılığı incelenmiştir. Ayrıca verilerden elde edilen temalara ve ortaya çıkması muhtemel farklılıklara ilişkin olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanında program değerlendirme dersleri yürütmekte olan Profesör düzeyinde bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Kodlamalar arası uyum hesaplanırken Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik katsayısı formülü:  $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$  uygulanmıştır. Farklı zamanlarda yapılan kodlamalar arasındaki uyum oranının %97 olduğu görülmüştür. Araştırmacı ve uzman tarafından yapılmış olan kodlamalar arasındaki uyum oranının %95 olduğu görülmüştür.

## Bulgular

Türkiye'deki üniversitelerde 2007-2022 yılları arasında CIPP modeli kullanılarak program değerlendirmesi yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarının, araştırma soruları doğrultusunda yapılan betimsel içerik analizinden elde edilmiş olan bulgular aşağıda sunulmuştur.

### 1. Tezlerin Yazıldıkları Yıllara ve Türlerine İlişkin Bulgular

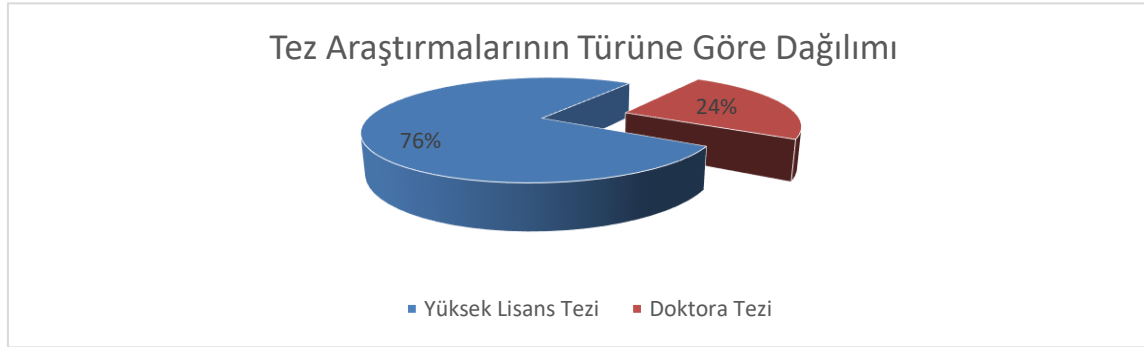
Araştırma kapsamında incelenmiş olan lisansüstü tezlerin yazıldıkları yıllara ve türlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

*Tezlerin Yazıldıkları Yıllara ve Türlerine Göre Dağılımı*

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	Toplam
Yüksek Lisans Tezi	1	1	2	2	2	2	1	3	0	7	0	5	11	6	5	12	60
Doktora Tezi	0	1	1	0	1	1	1	2	2	1	2	3	4	0	0	0	19
Toplam	1	2	3	2	3	3	2	5	2	8	2	8	15	6	5	12	79

Tablo 1 incelendiğinde, CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan tezlere 2007 yılından itibaren YÖKTEZ veri tabanında rastlandığı görülmektedir. Tez çalışmalarının yıllara göre toplamları incelendiğinde, en az çalışmanın 2007 yılında (f=1) yapılmış olduğu, en fazla çalışmanın ise 11 yüksek lisans ve 4 doktora tezi olmak üzere 2019 yılında (f=15) gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenmiş olan 79 tez çalışmasının yüksek lisans ve doktora türüne göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Tez Çalışmalarının Türüne Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, CIPP modeli kullanarak yapılmış olan tez çalışmalarının en çok yüksek lisans düzeyinde (%76; f=60) olduğu, doktora tezlerinin ise (%24; f=19) toplam çalışma sayısının yaklaşık olarak dörtte birini oluşturduğu görülmektedir.

## 2. Tez Çalışmalarının Yürütüldüğü Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan lisansüstü tezlerin hangi üniversitelerde yürütülmüş olduğuna ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

### Tez Çalışmalarının Yürütüldüğü Üniversitelere Göre Dağılımı

Tez Çalışmasının Yürütüldüğü Üniversite	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Toplam (f)
Gazi Üniversitesi	3	4	7
ODTÜ (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)	5	2	7
Akdeniz Üniversitesi	4	-	4
Anadolu Üniversitesi	3	1	4
Bahçeşehir Üniversitesi	4	-	4
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	1	4
Ankara Üniversitesi	3	-	3
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	1	3
Ufuk Üniversitesi	3	-	3
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	3	-	3
Atatürk Üniversitesi	1	1	2
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	-	2	2
Çukurova Üniversitesi	1	1	2
Dicle Üniversitesi	-	2	2
Düzce Üniversitesi	2	-	2
Ege Üniversitesi	1	1	2
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1	1	2
Kırıkkale Üniversitesi	2	-	2
Uludağ Üniversitesi	2	-	2
Adıyaman Üniversitesi	1	-	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	-	1
Fırat Üniversitesi	-	1	1
Gaziantep Üniversitesi	1	-	1
Hacettepe Üniversitesi	-	1	1
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	-	1
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	-	1
Marmara Üniversitesi	1	-	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	-	1
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	-	1
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	-	1
Sakarya Üniversitesi	1	-	1
Siirt Üniversitesi	1	-	1
Trabzon Üniversitesi	1	-	1
Uşak Üniversitesi	1	-	1
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	-	1
Yeditepe Üniversitesi	1	-	1
<b>TOPLAM</b>	<b>60</b>	<b>19</b>	<b>79</b>

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye’deki 37 üniversitede CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan toplam 79 tez çalışmasının en fazla ODTÜ (f=7) ve Gazi Üniversitesinde (f=7) yapılmış olduğu görülmektedir. Yüksek lisans düzeyindeki tez çalışmalarının en fazla ODTÜ’de (f=5), doktora düzeyindeki tez çalışmalarının ise en fazla Gazi Üniversitesinde (f=4) yapılmıştır.

### 3. Tez Çalışmalarının Yazıldıkları Dile Göre Dağılımına İlişkin Bulgular



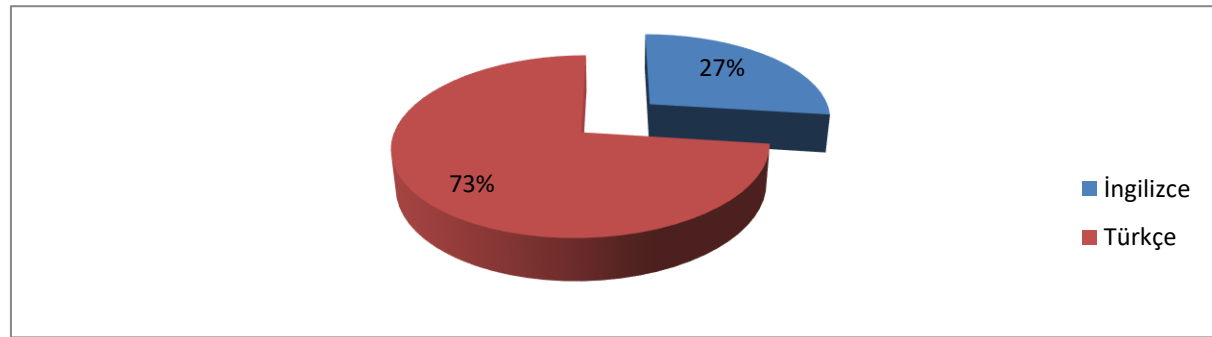
CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan lisansüstü tezlerin yazıldığı dil bakımından incelenmesi sonucunda Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış oldukları görülmüştür. İngilizce dilinde yazılmış olan tezlerin yürütüldüğü üniversitelere ve tezlerin düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

*İngilizce Dilinde Yazılmış Tezlerin Düzeyi ve Yürütüldüğü Üniversiteler*

	ODTÜ	Bahçeşehir Üniversitesi	Ufuk Üniversitesi	Çukurova Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Uludağ Üniversitesi	Yeditepe Üniversitesi	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Yıldız Teknik Üniversitesi	Sakarya Üniversitesi
Yüksek Lisans Tezi	5	3	3	1	1	1	1	1	1	1
Doktora Tezi	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Toplam	7	3	3	2	1	1	1	1	1	1

Tablo 3’e göre İngilizce dilinde yazılmış olan lisansüstü tezlerin türü ve yürütülmüş oldukları üniversitelere ilişkin sayıları görülmektedir. İngilizce dilinde yazılmış doktora tezleri (f=3) ODTÜ ve Çukurova Üniversitesinde yürütülmüş olmakla birlikte, İngilizce dilinde yüksek lisans tezleri (f=18) daha fazladır. Tez çalışmalarının yazılmış oldukları dillere göre dağılımları Şekil 2’de verilmiştir.



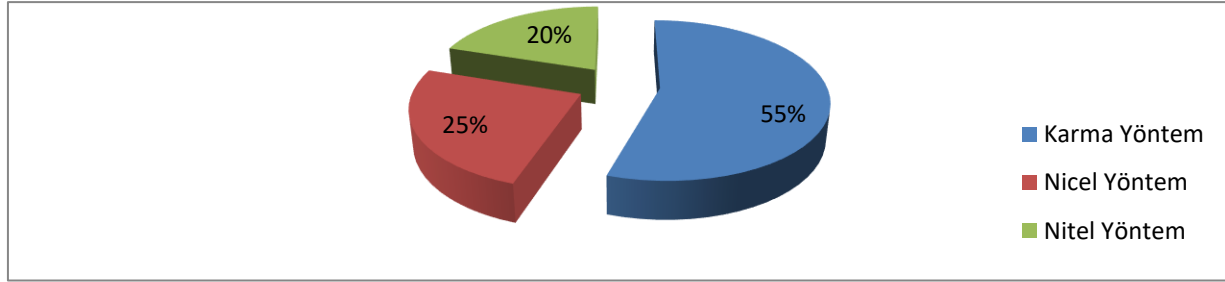
Şekil 2. Tez Çalışmalarının Yazılmış Oldukları Dillere Göre Dağılımları

Şekil 2 incelendiğinde, CIPP modeliyle program değerlendirme çalışması yapılmış olan toplam 79 tez çalışmasının en çok Türkçe (%73; f=58) dilinde, en az İngilizce (%27; f=21) dilinde olduğu görülmektedir. İngilizce dilinde yazılmış olan tezlerin en fazla ODTÜ’de (f=7) yürütülmüş olduğu

belirlenmiştir. İngilizce dilinde yazılmış olan 21 lisansüstü tezdən 15 lisansüstü tez çalışmasında yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce hazırlık programlarının CIPP modeliyle değerlendirildiği görülmüştür.

#### 4. Tez Çalışmalarında Kullanılmış Olan Yönteme İlişkin Bulgular

Tez çalışmalarında kullanılmış olan araştırma yöntemlerinin yüzdelerle dağılımları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Tez Çalışmalarında Kullanılmış Olan Yöntemlerin Yüzdelerle Dağılımları

Şekil 3 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki tezlerde en fazla Karma yöntemin ( $f=43$ ; %55), ardından Nicel yöntemin ( $f=20$ ; %25) kullanılmış olduğu, en az Nitel yöntemin ( $f=16$ ; %20) kullanılmış olduğu görülmektedir. Doktora tezlerinde karma yöntem ( $f=13$ ); nicel yöntem ( $f=3$ ) ve nitel yöntem ( $f=3$ ) göre daha çok kullanılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde de karma yöntemin ( $f=30$ ) diğer yöntemlere göre daha fazla kullanıldığı; karma yöntemden sonra en çok kullanılmış olan nicel yöntemin ( $f=22$ ) nitel yöntemden ( $f=13$ ) daha fazla kullanıldığı görülmüştür.

#### 5. Tez Çalışmalarında Kullanılmış Olan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan tez çalışmalarında kullanılmış olan veri toplama araçlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Tez Çalışmalarında Kullanılmış Olan Yöntem ve Veri Toplama Araçları

Yöntem	f	Veri Toplama Aracı	f
		Yarı yapılandırılmış görüşme	10
		Doküman analizi/inceleme	7

NİTEL	16	Görüşme	5
		Gözlem	4
		Odak grup görüşmesi	2
		Anket	3
NİCEL	20	Ölçek	12
		Anket	9
		Doküman analizi/inceleme	1
KARMA	43	Yarı yapılandırılmış görüşme	30
		Anket	30
		Görüşme	10
		Ölçek	12
		Doküman analizi/inceleme	9
		Gözlem	7
		Odak grup görüşmesi	4
		Başarı testi	2

Tablo 4 incelendiğinde, CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan tez çalışmalarında en fazla karma yöntemin (f=43) kullanılmış olduğu, karma yöntem bünyesinde veri toplama aracı olarak en fazla yarı yapılandırılmış görüşmelerin (f=30) ve anketlerin (f=30) kullanıldığı görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, karma yöntemle yapılmış çalışmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da en sık (f=10) kullanılan veri toplama aracıdır.

## 6. Tez Çalışmalarının Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcı Çeşidine İlişkin Bulgular

CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan tez çalışmalarının çalışma grubunda yer almış olan katılımcı çeşitleri incelendiğinde, değerlendirme yapılmış olan programların türüne göre “öğrenciler, öğretmenler, veliler, okul idarecileri, müfettişler, polisler, öğretim üyeleri, okutmanlar, kursiyerler, uçak kabin memurları” gibi katılımcıların yer almış oldukları görüşmüştür. CIPP modeliyle değerlendirilmiş programların türüne göre çalışma grubunda kaç çeşit katılımcıya yer verildiğine ilişkin veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

### Örnekleme Yer Almış Olan Katılımcılara İlişkin Frekanslar

Katılımcı Sayısı	Yüksek Lisans Tezi (f)	Doktora Tezi (f)	Toplam
Tek tür katılımcı	23	4	27 (%34,17)
İki tür katılımcı	25	11	36 (%45,56)
Üç tür katılımcı	10	4	14 (%17,72)
Beş tür katılımcı	1		1 (%1,26)
Yalnızca doküman	1		1 (%1,26)

Tablo 5’te, tez çalışmalarında araştırmacıların örnekleme/çalışma grubunda kaç çeşit katılımcıya yer vermiş oldukları görülmektedir. Bazı çalışmalarda yalnızca öğretmenler ya da yalnızca polis katılımcılar olmak üzere tek tür katılımcının yer almış olduğu görülmekteyken, öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere iki tür katılımcılı, öğrenciler, öğretmenler ve kabin memurları olmak üzere üç tür katılımcının yer aldığı çalışma gruplarına rastlanmıştır. Yüksek lisans düzeyindeki tez çalışmaları incelendiğinde; en fazla iki tür katılımcının (f=25; %42) çalışma grubunda yer almış olduğu, Tiflis’in (2018) Türkiye, İngiltere ve Rusya ortaokul programlarında ve ders kitaplarında kodlama eğitiminin yerini incelemiş olduğu araştırmada hiç katılımcıya yer verilmeden yalnızca dokümandan (f=1) oluşmuş olan bir örneklem görülmektedir. Doktora düzeyindeki tez çalışmaları incelendiğinde ise en fazla iki tür katılımcının (f=11; %58) çalışma grubunda yer almış olduğu görülmektedir.

## 7. CIPP Modeliyle Değerlendirilmiş Programların Eğitim Kademesine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

CIPP modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan tez çalışmalarının hem örgün eğitim hem de yaygın eğitimde olmak üzere; birbirinden farklı konu alanları ya da aynı eğitim düzeyindeki aynı ders programının farklı sınıf seviyelerindeki programlar üzerinde gerçekleştirilmiş olduğu görülmüştür. Tez çalışmalarının gerçekleştirilmiş olduğu öğretim kurumu düzeyi ya da türüne göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

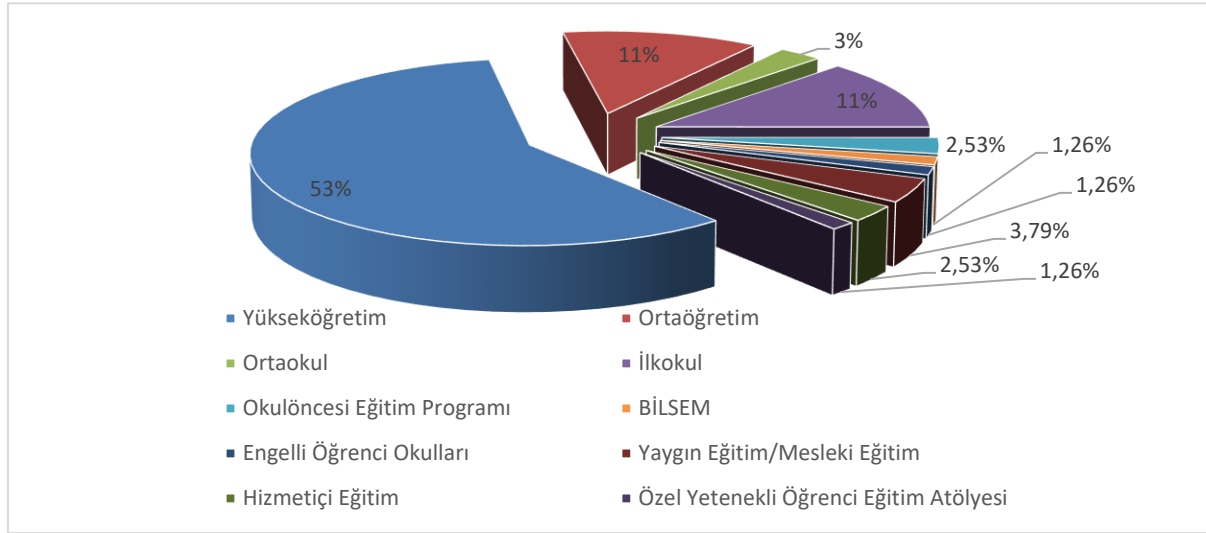
Tablo 6

### *CIPP Modeliyle Değerlendirilmiş Programların Türleri*

<b>Programın Türü</b>	<b>f</b>
Yükseköğretim Programları	42
Ortaöğretim (Lise) Programları	9
Ortaokul Programları	2
İlkokul Programları	9
Okulöncesi Eğitim Programı	2
BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) Programları	1
Engelli Öğrenci Okulu Programları	1
Yaygın Eğitim/Mesleki Eğitim Programları	3
Hizmet İçi Eğitim Programları	2
Özel Yetenekli Öğrenciler Eğitim Atölyesi Programı	1
<b>TOPLAM</b>	<b>79</b>

Tablo 6 incelendiğinde, CIPP modeliyle program değerlendirme çalışması yapılmış olan tezlerin en fazla “Yükseköğretim Programları” üzerinde (f=42) yapılmış olduğu görülmüştür. CIPP

modeliyle değerlendirilmiş, birbirinden farklı alanlarda ve düzeylerdeki programların dağılımı Şekil 4'te verilmiştir.

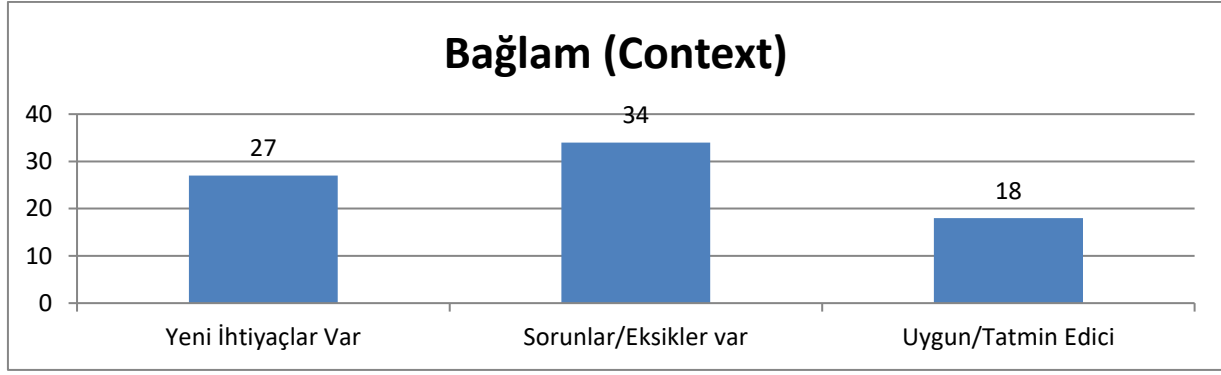


Şekil 4. CIPP Modeliyle Değerlendirilmiş Programların Dağılımı

## 8. CIPP Modeli Boyutlarında Ulaşılan Sonuçlara İlişkin Bulgular

Karar yönelimli program değerlendirme modellerinden olan CIPP modeline göre değerlendirmelerde temel gereksinim, programın öneminin ve değerinin belirlenmesidir. CIPP modeli kullanılarak henüz uygulanmaya başlanmamış programlar da değerlendirilebileceği gibi uygulanmakta olan programlar üzerinde biçimlendirici ya da özetleyici sonuçlara ulaşılabilmektedir. Bu araştırma kapsamındaki tez çalışmalarında CIPP modeliyle değerlendirilmiş olan hiçbir programın uygulanması öncesinde değerlendirilmediği belirlenmiştir. İncelenen tezlerde CIPP modelinin Bağlam, Girdi, Süreç ve Değerlendirme boyutlarında ulaşılan sonuçlara ilişkin bulgular, “Yeni ihtiyaçlar var”, “Sorunlar/eksikler var” ve “Uygun/tatmin edici” olarak kodlanmıştır.

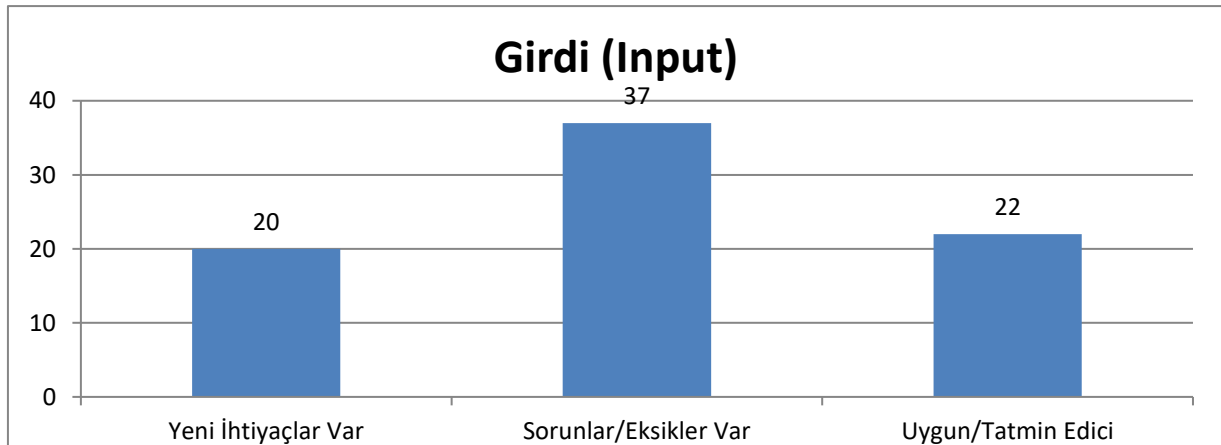
**a. Tez çalışmalarının sonuçlarının bağlam (context) boyutuna ilişkin bulgular.** CIPP modeli kullanılarak program değerlendirmesi yapılmış olan tez çalışmalarında Bağlam (Context) boyutunda ulaşılan sonuçlara ilişkin dağılım Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Bağlam Boyutunda Ulaşılan Sonuçlara Ait Frekans Dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde, tez araştırmalarının sonuçlarında Bağlam (Context) boyutunda en fazla “Sorunlar/Eksikler Var” ( $f=34$ ) sonucuna ulaşılmış olduğu görülmüştür. CIPP modeliyle değerlendirilmiş programların %22’sinin “Uygun/Tatmin Edici” ( $f=18$ ) olduğu, değerlendirilmiş programların %78’inde ise sorunların, eksiklerin olduğu ya da yeni ihtiyaçlar olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

**b. Tez çalışmalarının sonuçlarının girdi (input) boyutuna ilişkin bulgular.** CIPP modeli kullanılarak program değerlendirmesi yapılmış olan tez çalışmalarında Girdi (Input) boyutunda ulaşılan sonuçlara ilişkin dağılım Şekil 6’da verilmiştir.

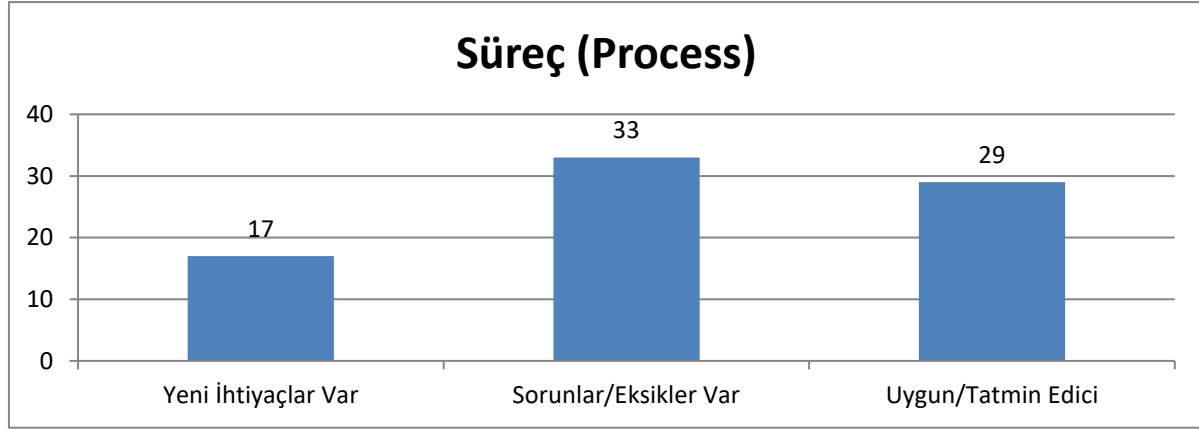


Şekil 6. Girdi Boyutunda Ulaşılan Sonuçlara Ait Frekans Dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde, tez araştırmalarının sonuçlarında Girdi (Input) boyutunda en fazla “Sorunlar/Eksikler Var” ( $f=37$ ) sonucuna ulaşılmış olduğu görülmüştür. CIPP modeliyle

değerlendirilmiş programların %28'inin "Uygun/Tatmin Edici" (f=22) olduğu, değerlendirilmiş programların %72'inde ise sorunların, eksiklerin olduğu ya da yeni ihtiyaçlar olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

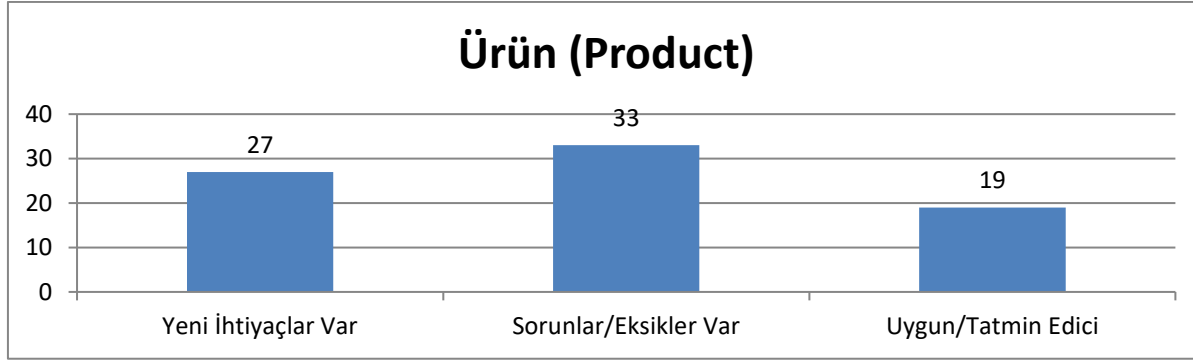
**c. Tez çalışmalarının sonuçlarının süreç (process) boyutuna ilişkin bulgular.** CIPP modeli kullanılarak program değerlendirmesi yapılmış olan tez çalışmalarında Süreç (Process) boyutunda ulaşılan sonuçlara ilişkin dağılım Şekil 7'de verilmiştir.



Şekil 7. Süreç Boyutunda Ulaşılan Sonuçlara Ait Frekans Dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde, tez araştırmalarının sonuçlarında Süreç (Process) boyutunda en fazla "Sorunlar/Eksikler Var" (f=33) sonucuna ulaşılmış olduğu görülmüştür. CIPP modeliyle değerlendirilmiş programların %37'sinin "Uygun/Tatmin Edici" (f=29) olduğu, değerlendirilmiş programların %63'ünde ise sorunların, eksiklerin olduğu ya da yeni ihtiyaçlar olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

**d. Tez Çalışmalarının Sonuçlarının Ürün (Product) Boyutuna İlişkin Bulgular.** CIPP modeli kullanılarak program değerlendirmesi yapılmış olan tez çalışmalarında Ürün (Product) boyutunda ulaşılan sonuçlara ilişkin dağılım Şekil 8'de verilmiştir.



Şekil 8. Ürün Boyutunda Ulaşılan Sonuçlara Ait Frekans Dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde, tez araştırmalarının sonuçlarında Ürün (Product) boyutunda en fazla “Sorunlar/Eksikler Var” (f=33) sonucuna ulaşılmış olduğu görülmüştür. CIPP modeliyle değerlendirilmiş programların %24’ünün “Uygun/Tatmin Edici” (f=19) olduğu, değerlendirilmiş programların %76’sında ise sorunların, eksiklerin olduğu ya da yeni ihtiyaçlar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye’de 2007-2022 yılları arasında CIPP Modeli kullanılarak program değerlendirme çalışması yapılmış olan tez çalışmalarının incelenmiş olduğu bu araştırmada 60’ı yüksek lisans düzeyinde, 19’u doktora düzeyinde olmak üzere toplam 79 lisansüstü tez araştırması, betimsel içerik analiziyle incelenmiştir. CIPP modeliyle program değerlendirme yapılmış olan tez çalışmalarının tıp eğitimi, askeri eğitim, havacılık alanında eğitimler, emniyet güçlerinin eğitimi, çeşitli kademelerdeki okullar ve üniversite öğretim programları gibi çok sayıda farklı alanda gerçekleştirilmiş olduğu belirlenmiştir. CIPP modelinin Daniel Stufflebeam tarafından kırsalda yer alan okulların programlarının değerlendirilmesi ve denetlenmesi amacıyla ilk olarak 1966 yılında geliştirildiği (Yüksel ve Sağlam, 2012) göz önüne alındığında, Türkiye’de rastlanan ilk lisansüstü çalışmanın 2007 yılında yapılmış olması dikkat çekicidir. Tez araştırmalarının yazıldıkları tarihler bakımından 2016 yılında (f=8), 2019 yılında (f=15) ve 2022 yılında (f=12) en fazla oldukları yıllardır. Tez araştırmalarında incelenmiş olan programlarının çoğunluğunun kısa süreli bir kurstan ibaret olmadığı; bir eğitim öğretim yılı boyunca uygulanması nedeniyle CIPP modeliyle programların değerlendirilmesi süresinin de kısa sürede gerçekleştirilemeyeceği söylenebilir. Oysa incelenen araştırmaların %76’sı yüksek lisans düzeyindedir. Yüksek lisans programlarının doktora



programlarına kıyasla eğitim sürelerinin kısalığının, program değerlendirme çalışması için yetersiz kaldığı söylenebilir. Tan Şişman vd (2018) program değerlendirme çalışmalarının lisansüstü öğretim süresine bağlı olarak değil; araştırma odağındaki programın özelliğine göre belirlenmesi gerektiğini, kısa süreli bir kurs değerlendirilmiyorsa en az bir yıllık süreçte sistematik veri toplanması gerektiğini belirtmişlerdir. Program değerlendirme çalışmalarında ihtiyaç duyulan sürenin yanında değerlendiricilerin yetkinlikleri ile program değerlendirme çalışmalarının niteliği doğrudan ilişkili (Cooksy ve Mark, 2012) olduğundan doktora düzeyinde daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenmiş olan tezlerin hangi yıllarda yazılmış oldukları incelendiğinde en az çalışmanın, ilk çalışmanın ortaya konmuş olduğu 2007 yılı (f=1) olduğu görülmüştür. En fazla çalışmanın ise 2019 yılında (f=15) gerçekleştirilmiş olduğu görülmüştür. Program değerlendirme çalışmalarının programlar üzerinde biçimlendirici rol üstlendiği göz önüne alınarak; programların en faydalı duruma gelebilmeleri için biçimlendirici değerlendirmeyi de barındırmakta olan CIPP modeliyle (Houser, 2015) program değerlendirme çalışmalarının sürdürülmesi gerektiği söylenebilir. Türkiye’de bünyesinde CIPP modeliyle program değerlendirme çalışması yapılmış tez araştırmalarının yürütüldüğü 37 üniversitenin içinde CIPP modeliyle en fazla program değerlendirme çalışması yapılmış olan üniversitelerin ODTÜ (f=7) ve Gazi Üniversitesi (f=7) olduğu görülmüştür. Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz (2012)’a göre İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerdeki üniversitelerde Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü programların sayısı daha çoktur.

Yapılmış olan 21 tez araştırmasının İngilizce dilinde yazılmış olduğu, 58 tez araştırmasının ise Türkçe dilinde yazılmış olduğu belirlenmiştir. CIPP modeliyle program değerlendirme çalışması yapılmış olan tez sayısı en fazla olan üniversitelerden ODTÜ’de yürütülmüş tez çalışmalarının tamamının İngilizce dilinde yazılmış olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ise ODTÜ’nün lisansüstü programlara öğrenci kabulünde Türkiye’deki diğer üniversitelere nazaran en yüksek yabancı dil yeterlilik puanını ön şart olarak belirlemiş olmasından (Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012) kaynaklandığı düşünülmektedir. İngilizce dilinde yapılmış araştırmaların büyük çoğunluğunda, üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarının değerlendirildiği görülmüştür. Türkiye’nin İngilizce Yeterlik Endeksinde 60 ülke arasında 2013 yılında 41. sıradayken 2016 yılına gelindiğinde 51. sıraya gerilemiş olması, yabancı dil eğitiminin istenen düzeyde olmadığını

göstermektedir (Akkaş Baysal, 2019). Bu nedenle İngilizce dilinde yapılmış olan çalışmaların makale olarak Türkçe dilinde yayınlanmasının daha geniş bir kitleye ulaşmada yararlı olacağı söylenebilir. Üniversitelerin, CIPP modeliyle İngilizce programlarının değerlendirmesi çalışmalarında üniversite düzeyiyle sınırlı kalmayıp, araştırmacıları zorunlu eğitim çağı İngilizce öğretim programlarına yönlendirmelerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenmiş olan tez araştırmalarında en fazla Karma yöntemin kullanılmış olduğu görülmüştür. Program değerlendirme etkinliklerinde karar yönelimli yaklaşımlardan olan CIPP modeliyle programların bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının ayrı ayrı incelediği göz önüne alındığında, karma yöntemin bu araştırmalarda kullanılmasının yerinde bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Creswell (2012)'e göre karma yöntemde; nicel ve nitel yöntemler birlikte işe koşulmaktadır ve tek başına nicel ya da tek başına nitel metotların sınırlılıkları en az seviyeye indirgenmektedir. Alanyazında da program değerlendirme çalışmalarının yalnızca nicel yöntemlerle yürütülmesinin ve dar kapsamlı veri toplama araçlarının kullanılmasının eleştirildiği görülmüştür (Kurt ve Erdoğan, 2015; Yaşar, Gültekin, Köse, Girmen ve Anagün, 2005; Yüksel ve Sağlam, 2012). İncelenmiş olan tez araştırmalarında en az nitel yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. CIPP basamaklarının değerlendirmesinde Fitzpatrick vd'ne (2010) göre “programın planlandığı gibi uygulanıyor mu, hangi engeller programın başarısını tehdit ediyor?” sorularının yanıtlanması gerektiği gibi programa maruz kalanların gereksinimlerinin karşılanma düzeyinin de belirlenmesi gerekmektedir. Bu soruların yanıtlanabilmesi için CIPP modeliyle program değerlendirme çalışmalarında programın tüm paydaşlarına yer verilmesinin yanında geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı karma yöntemlerin tercih edilmesi önerilebilir.

Araştırma kapsamındaki CIPP modeliyle program değerlendirmesi yapılmış olan tezlerin çalışma gruplarında yer almış katılımcıların, değerlendirilen programla ilgili paydaşlardan oluştuğu; öğrenciler, öğretmenler, öğretim üyeleri, okutmanlar, veliler, okul/kurum yöneticilerinin örneklem gruplarında yer aldığı görülmüştür. Yüksek lisans düzeyindeki tezlerin çalışma gruplarının çoğunlukla iki tür katılımcıdan ve tek tür katılımcıdan oluşmuş olduğu, buna karşın doktora düzeyindeki tezlerin çalışma gruplarının çoğunlukla iki tür katılımcıdan oluştuğu görülmüştür. CIPP modeli, programların değerlendirilmesinde çok sayıda paydaşı kapsamayı önermektedir (Fitzpatrick vd, 2010). Eğitim programlarının paydaşları arasında öğrenciler ve öğreticiler başta

geliyor olsalar da, yöneticiler ve ailelerin de programdan etkilenen birer paydaş olarak değerlendirme çalışmalarında yer almaları gerektiği söylenebilir. İncelenmiş olan araştırmalarda yalnızca öğretmenlerin ve öğrencilerin yer aldığı tezlerin olduğu görülmesinin, araştırmacıların bu gruplara ulaşmalarının diğer gruplara nispeten kolay olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin, uyguladıkları öğretim programlarına dönük bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu durumlara rastlanıyor olması, program değerlendirme çalışmalarında elde edilen verilere dayalı kararlar verilmesinde hatalara neden olabilir (Tan Şişman vd, 2018). Program geliştirme çalışmalarında toplumsal temeller, ekonomik temeller gibi etkenlerin de rollerinin olması nedeniyle programların değerlendirilmesinde öğrencilerin ailelerine, eğitim denetleyicilerine, eğitim programları ve öğretim alanındaki uzmanlara da yer verilmesi önerilebilir.

CIPP modeliyle en fazla yükseköğretim programlarının değerlendirilmiş olduğu görülmüştür. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde değerlendirici olarak görev almak; paydaşlara program hakkında objektif bakış açısı sunabildiği gibi uzmanlık gerektiren eylemleri de içerir (Fitzpatrick vd, 2010). Yükseköğretim programlarının değerlendirildiği çalışmaların çoğunluğu oluşturmasının, program değerlendirme çalışmalarında yer alabilecek uzman değerlendiricilerin üniversitelerin yükseköğretim basamaklarında yetişebileceklerinden ve çalışma gruplarına kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Türkiye’de yükseköğretime kıyasla zorunlu eğitim kapsamında olan ortaöğretim, ortaokul, ilkokul düzeylerinde CIPP modeliyle çok az sayıda program değerlendirme çalışması yapılmış olan tez araştırması olduğu görülmüştür. Her eğitim kademesinin, kendinden sonra gelen eğitim kademesini ve kademelerini doğrudan etkilemekte olduğu (Şahin, Kartal ve İmamoğlu, 2013) dikkate alındığında, okulöncesinden başlanarak zorunlu eğitim kapsamındaki kademelerde daha fazla sayıda ve daha farklı öğretim programları üzerinde CIPP modeliyle program değerlendirme çalışmalarının yapılması gerektiği söylenebilir. Çünkü CIPP modeli, belirli olguları kanıtlamaktan ziyade programın iyileştirilmesini amaçlamaktadır (Fitzpatrick vd, 2010). Eğitime ilişkin programların, politikaların, uygulamaların ve öğretimin amaçlar doğrultusunda betimlenerek bir karara varılması süreci (Klenowski, 2010) olarak da tanımlanan değerlendirme çalışmaları, eğitim sisteminin işleyişi hakkında bilgi edinilerek sistemin sürekliliğinin sağlanması ya da sistem hakkında biçimlendirici ya da özetleyici kararlar alabilmeyi amaçlamaktadır (Ünal ve Özarslan, 2023). Türkiye’de çeşitli eğitim kademelerinde uygulanmakta olan programların değerlendirilmesinin, incelenen programların revize edileceği çalışmalara

kaynak olabileceği gibi bir sonraki eğitim kademesine de olumlu yansımaları olacağı düşünülmektedir.

Programların bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının ayrıntılı incelenmesini sağlayan CIPP modeliyle gerçekleştirilmiş lisansüstü düzeydeki program değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına göre, değerlendirilmiş olan programların CIPP boyutlarında uygun/tatmin edici olma oranının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bağlam boyutunda başlayan uygun/tatmin edici olma oranındaki düşüklüğün, diğer boyutlarda da devam ettiği anlaşılmaktadır. CIPP modelinin bağlam boyutunda ulaşılan bulgular incelendiğinde; uygun/tatmin edici bulunan programların, araştırma kapsamında incelenmiş olan çalışmaların %22'sini oluşturduğu görülmüştür. Geriye kalan %78'lik kısımda ortaya çıktığı belirtilen yeni ihtiyaçların ve sorunların giderilmesi gerektiği söylenebilir. CIPP modelinin odak noktasının bir şeyleri kanıtlamak yerine programların iyileştirilmesi olduğu öne çıkmaktadır (Fitzpatrick vd, 2010). Bu bakımdan, bağlam boyutunda ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar ve sorunların, program geliştirme çalışmalarına yön verilebileceği söylenebilir. Zaman içerisinde meydana gelebilen değişiklikler, programların değişimini de zorunlu hale getirmektedir (Tay, 2017).

CIPP modelinin girdi boyutunda ulaşılan bulgular incelendiğinde, uygun/tatmin edici bulunma oranının %22 olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamındaki çalışmaların, yapılandırma kararlarına hizmet eden girdi boyutunda düşük kalması, Fitzpatrick vd'ne (2010) göre program yöneticilerine uygulama için seçilen stratejilerin ve bu stratejilerin nasıl işe koşulacağı hakkında dönütler vermektedir. Araştırma kapsamındaki çalışmaların %78'lik bölümünde, stratejilerin, planların ve bütçe gibi girdilerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Programın temel girdileri olan planlamalar, etkinlikler, finansal kaynak durumu gibi öğelerin değerlendirilmesinin yanında planların kullanılabilir olup olmadığı, etkinliklerin nasıl yapılandırılmaları gerektiği gibi kararlar girdi değerlendirmesinde alınmaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012).

CIPP modelinin süreç boyutunda uygun/tatmin edici bulunma oranının %22 olmasının, ürün boyutunda ulaşılan bilgileri yorumlamada etkili olacağı söylenebilir. Süreç boyutunda elde edilen bilgilerin, bir sonraki değerlendirme basamağı olan ürün boyutunda ulaşılanları yorumlamada hayati önemi olması (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007) nedeniyle uygulama kararlarının gözden geçirilmesini gerektiren duruma işaret etmektedir. Süreç boyutunda, mevcut program uygulamalarının tamamen tanımlanması sağlanarak programın hedeflerine ulaşılabildiği ya da

neden ulaşılamadığı ortaya çıkarılır (Stufflebeam, 1971). Programlar planlandığı gibi uygulanmakta mıdır, hangi engeller başarıyı tehdit etmektedir, ne tür düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır sorularının yanıtları aranarak birtakım iyileştirmeler sağlanabilir (Fitzpatrick, 2010).

CIPP modelinin ürün değerlendirmesi, mevcut program çıktılarının beklenenleri karşılama durumunu ortaya çıkarmaya dönük bilgilerin elde edilmesidir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Ürün değerlendirmenin işlevi ise elde edilen ürün değerlendirme sonuçlarının program hedefleriyle, bağlam, girdi ve süreçlerle ilişkilendirilmesidir (Ültanır, 2016). Bu araştırma kapsamında incelenmiş olan 79 lisansüstü araştırmanın Ürün boyutunda %24 oranında uygun/tatmin edici bulunmuş olması, geriye kalan çalışmaların %76'lık kısmında CIPP modelinin bağlam, girdi ve süreç boyutlarında ne gibi düzenlemeler yapılabileceğinin ayrıntılı olarak incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Değerlendirmenin, sosyal bilimlerdeki araştırmalardan doğduğunu belirten Fitzpatrick vd'ne (2010) göre değerlendiriciler, program paydaşlarına teknik ve bilimsel uzmanlık sağlayabildiği gibi dışarıdan tarafsız bir bakış açısı da sağlayabilmektedir. Eğitim programlarının değerlendirilmesi, uygulama öncesi ve sonrasında programın güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini belirlemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Eğitim programlarının değerlendirilmesinden elde edilen bulgulardan yararlanılması, programlara kendini yenileme ve güçlendirme olanağı vermektedir (Ertürk, 2013). Eğitim programlarının çeşitli boyutlarının değerlendirilmesine olanak tanıyan CIPP modelinin, araştırma kapsamındaki lisansüstü çalışmalarda incelenen eğitim programlarında gerekli düzeltmelerin yapılmasına, yenilenmesine ve geliştirilmesine katkı sunacağı söylenebilir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- CIPP modeli kullanılacak olan değerlendirme çalışmalarında araştırma süreci, değerlendirilecek olan programa göre belirlenebilir.
- Program değerlendirme çalışmaları bilimsel yöntemler ve teknikler bakımından uzmanlık gerektirdiğinden, doktora düzeyinde yapılacak olan araştırmalar teşvik edilebilir.
- CIPP modeliyle yapılan program değerlendirme çalışmalarında yalnızca nicel yöntemlere başvurulması yerine geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına yer verilen karma yöntemlerin kullanılması önerilebilir.

- CIPP modeliyle program değerlendirme çalışmalarında kullanılabilen çeşitli veri toplama araçlarının araştırmacılara tanıtıldığı çalışmalar yapılabilir.
- İngilizce dilinde yazılmış olan CIPP modeliyle program değerlendirme çalışmalarının Türkçe dilinde meta sentez çalışmaları gerçekleştirilebilir.
- Program değerlendirme çalışmaları sonucunda ulaşılan bulgular, ilgili programların karar vericileriyle paylaşılabilir.
- Türkiye’de zorunlu eğitim çağında uygulanmakta olan öğretim programları hakkında karar alınmasına kaynaklık edebilecek olan CIPP modeliyle program değerlendirilme çalışmaları, belirli bölgelerle sınırlı kalmadan ülkenin tüm bölgelerinde yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Akkaş Baysal, E. (2019). *Dil öğrenme stratejileri öğretim program tasarısının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul Matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkokul Matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1219-1258. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.44>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem A Yayınları.
- Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. (4th Ed.) Boston: Pearson.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5th Ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- Cooksy, L. J. & Mark, M. M. (2012). Influences of evaluation quality. *American Journal of Evaluation*, 33(1), 79-87.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri [*Parameters of content analysis*]. *Eğitim ve Bilim [Education and Science]*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Demircan İşcan, C., & Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1).
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190. <https://doi.org/10.14686/buefad.363159>

- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (6. Basım). Ankara: Edge.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2010). *Program evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4th Edition). Pearson
- Houser, R. A. (2015). *Counseling and Educational Research: Evaluation and Application*. United States of America: Sage Publications, Inc
- Klenowski, V. (2010). Curriculum evaluation: Approaches and methodologies. *International Encyclopedia of Education [3rd edition], Volume 1*, 335-341.
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri: 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Matthews, J., & Hudson, A. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family Relations*, 50(1), 77-86. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2001.00077.x>
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Foundations, principles and theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D. L. (1971, February). *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. Paper read at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, Atlantic City, New Jersey. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED062385.pdf>
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The Metaevaluation Imperative. *American journal of evaluation*, 22(2), 183-209.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models and Applications*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Şahin, Ç., Kartal, O.Y., & İmamoğlu, A. (2013). Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirme Programı Hakkında Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 14(1), 101-118.
- Şeker, H. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı
- Tan Şişman, G., Ödün Başkiran, S., & Aktan Taş, T. (2019). Fen ve Matematik Dersi Öğretim Programları Değerlendirme Çalışmaları: 2005-2017 Yıllarındaki Lisansüstü Tezler. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(3), 1235-1262. <https://doi.org/10.17152/gefad.568854>

- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 Sosyal Bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Tiflis, Ö. (2018). *A comparative study on the place of coding education in secondary school curriculum and textbooks of Turkey, the UK and Russia* (Master's thesis). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa Uludağ Üniversitesi
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ], (2011). <http://tyyc.yok.gov.tr/?p id=34> adresinden 24.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ültanır, G. (2016). *Program değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Ünal, M., & Özaslan, D. (2023). Meta evaluation of studies conducted with the CIPP curriculum evaluation model. In: Baltacı, Ö. (ed.), *Educational Sciences Research- V. Özgür Publications*. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub171.c854>
- Yaşar, S., Gültekin, M., Köse, N., Girmen, P. ve Anagün, Ş. (2005). *The Meta -evaluation of teacher training programs for elementary education in Turkey*. 33. Annual ATEA Conference (s. 498- 504). Queensland, Australia.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem.

## Extended Abstract

### Statement of Problem

Today, which is called the age of information and technology, the task of researching, developing, producing, applying and disseminating information is undertaken by universities, which are the highest level of the education system (Tan Şişman, Ödün Başkıran, & Aktan Taş, 2019). Postgraduate research, which forms a scientific basis, is important in determining the needs that arise in the field of education, revising education programs or removing them from practice.

The CIPP model, created by Daniel L. Stufflebeam, who states that the basic requirement of evaluation is to determine the importance and value of the program, is one of the decision-oriented approaches. Decision-oriented approaches are intended to serve decision makers. In addition, it is used for formative evaluation when it specifies what changes or corrections should be made in



programs that have not yet started or are in progress. However, it is used for summative evaluation by answering the questions whether an uninitiated program should be implemented or an ongoing program should be terminated, or should a terminated program be implemented again (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2010).

No research has been found that brings together the thesis researches that have been evaluated by using the CIPP model at both the master's and doctoral levels in various universities in Turkey, bringing them to a common judgment and determining the direction of the trends. It is predicted that a descriptive content analysis study on master's and doctoral theses, for which program evaluation studies have been made using the CIPP model, will meet this need and will guide future studies.

In this research, it is aimed to determine the tendencies of the master's and doctoral thesis studies in Turkey between the years 2007-2022, in which program evaluation studies were carried out with the CIPP model. For this purpose, thesis studies; The sub-objectives of this research are to reveal the results achieved in the context of the year, the university they are held, the language they are written in, the method used, the type of participant, the level of the evaluated program and the CIPP steps.

## **Method**

In this research, it is aimed to determine the tendencies of the master's and doctoral thesis studies in Turkey between the years 2007-2022, in which program evaluation studies were carried out with the CIPP model. For this purpose, thesis studies; The sub-objectives of this research are to reveal the results achieved in the context of the year, the university they are held, the language they are written in, the method used, the type of participant, the level of the evaluated program and the CIPP steps.

79 postgraduate thesis studies conducted between 2007-2022, which were accessed through the Council of Higher Education Thesis Center database, were analyzed using the thesis review form developed in line with the research questions. With the thesis review form, the year of the theses, the university they were conducted in, the language in which they were written, the method, the

characteristics of the sample and study group, the level of the evaluated program and the CIPP dimensions were examined. In the dimensions of the CIPP model, the conditions regarding the conclusion that the program was deemed appropriate in general terms and that the expected level was reached despite a few deficiencies were coded as “Suitable/Satisfactory”. In the dimensions of the CIPP model, the situations in which new needs emerged despite positive results were coded as "New Needs", the situations that should be eliminated because they pose a problem and the situations where disruption occurred due to lack of it were coded as "There Are Problems/Missing Deficiencies ".

## **Findings**

It was seen that the thesis studies were done at least in 2007 (f=1), and the most studies were in 2019 (f=15), including 11 master's and 4 doctoral theses. It has been determined that the thesis studies using the CIPP model are mostly at the master's level (76%; f=60), while the doctoral theses (34%; f=19) constitute approximately a quarter of the total number of studies. It was determined that a total of 79 thesis studies, of which program evaluation studies were carried out using the CIPP model in 37 universities in Turkey, were mostly conducted in METU (f=7) and Gazi University (f=7). The thesis studies at the master's level were mostly done in METU (f=5), and the thesis studies at the doctoral level were mostly done in Gazi University (f=4). It was seen that 79 thesis studies, whose program evaluation studies were conducted with the CIPP model, were mostly in Turkish (73%; f=58) and least in English (27%; f=21).

It was observed that the mixed method (f=43; 55%) was used the most, followed by the Quantitative method (f=20; 25%) and the least qualitative method (f=16; 20%) was used in the theses within the scope of the research. Participants such as “students, teachers, parents, school administrators, inspectors, police, faculty members, lecturers, trainees, flight attendants” took place as stakeholders in the program evaluations. With the CIPP model, program evaluation studies were carried out mostly on “Higher Education Programs” (f=42).

It has been observed that the most "There Are Problems/Missing Deficiencies "results have been reached in the CIPP dimensions of graduate thesis studies. “There Are Problems/Missing Deficiencies” in Context dimension (f=34), Input dimension (f=37), Process dimension (f=33) and Output/Product dimension (f=33). ” has been reached.

## Discussion and Conclusion

In Turkey, most of the program evaluation studies were conducted in METU and Gazi University with the CIPP model. According to Demirhan İşcan and ready Bıkmaz (2012), the number of postgraduate programs in the field of Curriculum and Instruction is higher in universities in big cities such as Istanbul and Ankara. It is thought that the reason why all the thesis studies conducted at METU are written in English is due to the fact that METU has determined the highest foreign language proficiency score as a prerequisite for the admission of students to graduate programs compared to other universities in Turkey. Researchers need to focus more on the evaluation of curricula applied in preschool and compulsory education age.

**ETİK BEYAN:** “CIPP Modeli Kullanılarak Program Değerlendirme Çalışması Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Araştırma kapsamında incelenen tez çalışmaları, YÖKTEZ veri tabanında herkesin erişimine açıktır. Ayrıca bu araştırma, insan ve hayvanların (materyal/veriler dâhil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması ve insanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalardan olmadığından **etik kurul izni gerektirmemektedir**. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. ”

## EK 1. Tez İnceleme Formu

A. TANIMLAYICI ÖZELLİKLER	
1. Tez Başlığı:	4. Tezin Türü: <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
2. Yıl:	5. Üniversite:
3. Tez Yazarı:	6. Tezin Dili: <input type="checkbox"/> Türkçe <input type="checkbox"/> İngilizce
B. TEZİN YÖNTEME İLİŞKİN ÖZELLİKLERİ	
1. Tezde Kullanılan Yöntem: <input type="checkbox"/> Nicel <input type="checkbox"/> Nitel <input type="checkbox"/> Karma	
2. Program Değerlendirmeye Katılan Paydaşlar:	<input type="checkbox"/> Öğrenciler
	<input type="checkbox"/> Öğretmenler/Eğiticiler
	<input type="checkbox"/> Yöneticiler
	<input type="checkbox"/> Öğrenci aileleri/velileri

	<input type="checkbox"/> Akademisyenler
	<input type="checkbox"/> Diğer .....
3. Veri Toplama Araçları	<input type="checkbox"/> Anket <input type="checkbox"/> Başarı testi
	<input type="checkbox"/> Ölçek <input type="checkbox"/> Gözlem
	<input type="checkbox"/> Görüşme <input type="checkbox"/> Doküman analizi formu
	<input type="checkbox"/> Yarı yapılandırılmış görüşme formu
	<input type="checkbox"/> Diğer.....
<b>C. CIPP MODELİYLE DEĞERLENDİRİLEN PROGRAMA İLİŞKİN ÖZELLİKLER</b>	
1. Değerlendirilen programın düzeyi	<input type="checkbox"/> Okulöncesi <input type="checkbox"/> İlkokul
	<input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise
	<input type="checkbox"/> Yükseköğretim <input type="checkbox"/> Diğer.....
2. Bağlam (Context) boyutunda ulaşılanlar	<input type="checkbox"/> Yeni İhtiyaçlar var <input type="checkbox"/> Sorunlar/eksikler var <input type="checkbox"/> Uygun/tatmin edici
3. Girdi (Input) boyutunda ulaşılanlar	<input type="checkbox"/> Yeni İhtiyaçlar var <input type="checkbox"/> Sorunlar/eksikler var <input type="checkbox"/> Uygun/tatmin edici
4. Süreç (Process) boyutunda ulaşılanlar	<input type="checkbox"/> Yeni İhtiyaçlar var <input type="checkbox"/> Sorunlar/eksikler var <input type="checkbox"/> Uygun/tatmin edici
5. Ürün (Product) boyutunda ulaşılanlar	<input type="checkbox"/> Yeni İhtiyaçlar var <input type="checkbox"/> Sorunlar/eksikler var <input type="checkbox"/> Uygun/tatmin edici

## EK 2. Araştırma Kapsamında İncelenen Lisansüstü Tezler

Akdoğan Gündoğdu, M. (2019). *Yükseköğretimde yabancı diller bölümlerinde uygulanan mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akdoğan, E. (2016). *Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Aközbek, A. (2008). *Lise I. sınıf matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, F. (2021). *Özel yetenekli öğrenciler için uygulanan eğitim atölyesi programlarının stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi: TÜZDEV örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Alkur, C. (2019). *Evaluation of an English language program implemented at civil aviation cabin services program at an aviation vocational school in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınsoy, T. (2019). *5. sınıf Müzik eğitimi programının (2017) Stufflebeam 'in bağlam-girdi- süreç-ürün (CIPP) modeli 'ne göre değerlendirilmesi (Mardin ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Arap, B. (2016). *An investigation into the implement of English preparatory programs at tertiary level in Turkey* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arkalı, Y. (2022). *2. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam 'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Arseven, İ. (2009). *Bağlam ve süreç boyutlarında bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ayan, C. (2018). *İlkokul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ayvaz Düzyol, M. (2012). *The effectiveness of induction program for candidate teachers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcıoğlu, G. (2019). *2015 ve 2018 ilkokul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Balıkçı, Ç. (2019). 3.sınıf Fen Bilimleri öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bayhan, M. (2011). *Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayram, İ. (2011). *TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi yabancı diller bölümü İngilizce hazırlık programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Biçer, K. (2009). *An assessment of information technology curriculum implementation in vocational high schools in Ankara* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, A.Ç. (2022). *Özel eğitim öğretmenliği programı'nın CIPP program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Birgün, M. (2014). *An evaluation of the English language program in public education centers: Çanakkale case* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Caner, H.N. (2018). *Öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Canoğlu, S.N. (2014). *Türkçe ve Matematik öğretim programlarının değer tabanlı program değerlendirme modeline göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Cansu, T. (2010). *Anadolu Üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çamlıca, G. (2022). *2018 yılı Fen Bilimleri öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, F. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf 2011 Türk Edebiyatı dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çimili Abat, E.Z. (2016). *9. sınıf Matematik dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çonoğlu, G. (2018). *Hemşirelik lisans eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demir, S. (2012). *Eğitim fakülteleri programı kapsamında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden "öğretim ilke ve yöntemleri" dersinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz Yücer, D. (2020). *An evaluation of a doctoral program in English language teaching at a turkish university from students' perspectives by using context, input, process, product (CIPP) model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dinçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Duman, S.N. (2019). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Emek, M. (2017). *Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümü temel düzey (A1-A2) Türkçe öğretim programının diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi bağlamında Stufflebeam'in çevre girdi süreç ürün modeliyle değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdinç, K. (2022). *İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) hakkında öğretmen ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adıyaman.
- Erdoğan, G. (2020). *Evaluation of an English preparatory program using CIPP model and exploring a1 level students' motivational beliefs* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ertürk, A. (2019). *Bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Güner, H.B. (2021). *Ankara Üniversitesi bilgisayar programcılığı öğretim programlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- İlhan, E. (2018). *Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandaz Gelen, N. (2015). *Spor yöneticiliği eğitim programının CIPP değerlendirme modeli ve spor yönetimi akreditasyon komisyonu standartlarına göre yeterliliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karataş, D. (2022). *İlkokul 3. ve 4. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kavgaoğlu, D. (2017). *Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kerimoğlu, E. (2021). *Sekizinci sınıf 2018 İngilizce dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi: İstanbul örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, İ. (2019). *Ortaöğretim Matematik dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Koroğlu, G.N. (2013). *İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan Müzik dersi öğretmenlerinin 2006 Müzik dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kurt, A. (2016). *4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kuzu, E. (2020). *Evaluation of an English preparatory program through the context, input, process, and product (CIPP) model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Medeni, F. (2022). *4.sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.



- Musaoğlu, G. (2022). *Evaluating an English distance education program of the faculty of law in a Turkish university through CIPP model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Orhan, A. (2016). *Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ödemiş, İ.S. (2018). *Meslek yüksekokulu İngilizce öğretim programının bağlam girdi süreç ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öncü, S. (2014). *Klinik beceri eğitiminin değerlendirilmesinde CIPP modeli örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öner, T. (2022). *Evaluation of the English language curriculum of a preparatory school at a state university through the CIPP model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Özaltaş Serçek, G. (2014). *Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdemir, O.İ. (2021). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Özdil, N.G. (2016). *Sosyal bilimler lisesi programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdoruk, P. (2016). *Evaluation of the English language preparatory school curriculum at Yıldırım Beyazıt University* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paksoy, E.N. (2020). *Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Pamukoğlu, M. (2019). *Evaluation of the English language preparatory programs with student and teacher perceptions through CIPP (Context, Input, Process, Product) model: Public and foundation university sampling* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sarısoy, A. (2019). *Görme yetersizliği olan öğrenciler için Görsel Sanatlar dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Selvi, H. (2009). *Stufflebeam'in program değerlendirme modeli ile Milli Eğitim Bakanlığı sürücü kurslarında kullanılan sürücü eğitim programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Singer, E.N. (2018). *İlkokul Matematik öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Sönmez, B. (2022). *Okul öncesi eğitim programının öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sönmez, S. (2021). *Evaluation of a preparatory school A2 level program according to instructor and student opinions* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şendoğan Erdoğan, K. (2020). *Evaluation of two English programs at a foundation university in Turkey: Intensive English program (IEP) and English preparatory program (EPP)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şener Özel, F. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik toplumsal cinsiyet eğitimi dersi öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Tekmen, B. (2012). *Evaluation of preschool teacher education program in Turkey: Academicians' perspective* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temiz, F.B. (2022). *Evaluation of an optional English preparatory program* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İstanbul
- Tiflis, Ö. (2018). *A comparative study on the place of coding education on secondary school curriculum and textbooks of Turkey, the UK and Russia* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Tuç, Y. (2022). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi çağrı merkezi hizmetleri ön lisans programının bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli çerçevesinde öğrenen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tuna, H. (2021). *İş sağlığı ve güvenliği teknikerliği (seviye 5) meslek standardının oluşturulması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English language teaching program at a public university using CIPP model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Turan, Y. (2016). *11'inci sınıf havacılık İngilizce programının Stufflebeam'in CIPP (bağlam-girdi-süreç-ürün) modeli kapsamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türk, N. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkkan, G. (2022). *The evaluation of the English language program in preparatory school of a foundation university using CIPP model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tüz Önal, B. (2020). *Ortaöğretim 9. sınıf Matematik dersi öğretim programının CIPP modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa Birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP (bağlam, girdi, süreç, ürün) modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, B. (2018). *2013 yılı ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programının bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz Virlan, A. (2014). *A case study: Evaluation of an English speaking skills course in a public university preparatory school program via CIPP model* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri öğretim programının Stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yücesan Kaya, H. (2019). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı programının bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli çerçevesinde öğrenen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

## SOSYAL BÜTÜNLEŞME ÖLÇEĞİNİN (SOBÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

### DEVELOPMENT OF THE SOCIAL INTEGRATION SCALE (SOBÖ): VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Erdi YÜCE<sup>1</sup>

Türkan DOĞAN<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 26.09.2023 Yayına Kabul Tarihi: 01.04.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1366534

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmanın amacı lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk vatandaşı arkadaşları ve toplumla sosyal anlamda bütünleşme düzeylerini ortaya koyabilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın madde yazım sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonrasında ise yabancı uyruklu 12 öğrenci ve yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan 6 okul psikolojik danışmanı ile yüz yüze görüşmeler yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Literatür taraması ve nitel görüşmeler sonucunda ortaya çıkan maddelere yönelik uzman görüşü alınmıştır ve uzmanlardan gelen görüşler sonucunda 68 maddelik uygulama formu oluşturulmuştur. Ankara'daki devlet okullarında lise öğrenimi gören 428 yabancı uyruklu öğrenciden uygulama formu aracılığıyla veri toplanarak açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan Sosyal Bütünleşme Ölçeğinin (SOBÖ) yapısı 25 madde ve 7 boyuttan oluşmuştur. AFA ile tanımlanan ölçeğin yapısının farklı bir örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla 208 yabancı uyruklu öğrencinin yer aldığı farklı bir gruptan veri toplanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonunda elde edilen bulgular 25 madde ve 7 boyuttan oluşan yapının doğrulandığını ortaya koymuştur. Bu durumdan hareketle, SOBÖ'nün yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeyini ortaya koyan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

**Abstract:** The purpose of this study is to develop an assessment tool that can reveal the social integration levels of foreign students studying high school with their Turkish peers and the society. Literature review was conducted at first during the item writing process of the research. Subsequently, face-to-face interviews were conducted with 12 foreign students and 6 school psychologists working in these schools to create an item pool. Expert opinion was sought for the items that emerged as a result of the literature review and qualitative interviews therefore a 68-item application form was created as a result of the opinions of the experts. Exploratory factor analysis and reliability analysis were conducted through the application form by collecting data from 428 foreign students studying high school in public schools in Ankara. The structure of the Social Integration Scale (SIS) that emerged as a result of the analyses consisted of 25 items and 7 dimensions. Confirmatory factor analysis was conducted by collecting data from a different group of 208 foreign students in order to examine whether the structure of the scale defined by EFA was confirmed in a different sample. The findings obtained from this analysis indicated that the structure of the scale consisting of 25 items and 7 dimensions was confirmed. Based on these results, it can be concluded that the SIS is a valid and reliable measurement tool for assessing the social integration level of foreign students.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal uyum, bütünleşme, geçerlik, güvenilirlik, ölçek geliştirme.

**Keywords:** Social cohesion, integration, validity, reliability, scale development.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Ankara-TÜRKİYE, e-posta: [erdi.yuce@hacettepe.edu.tr](mailto:erdi.yuce@hacettepe.edu.tr), ORCID: 0000-0003-3007-9488

<sup>2</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D., Ankara-TÜRKİYE, e-posta: [dogant@hacettepe.edu.tr](mailto:dogant@hacettepe.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5976-7666

## Giriş

Göç, çalışma, evlilik, daha iyi gelecek beklentisi, eğitim, sağlık, iç savaş, afetler, terör olayları vb. nedenlerden dolayı ortaya çıkan ve hızla yaygınlaşan bir olgudur (Doğan, 2020). Uluslararası Göç Örgütü (IOM, 2022) raporuna göre dünya üzerinde yaklaşık 281 milyon göç etmiş birey bulunmakta olup uluslararası göçmen nüfusunun %14,6'sını ise çocuklar oluşturmaktadır. Bu durumdan hareketle göç olgusunun dünyanın bir problemi haline geldiği ve gelecekte daha da artarak devam edebileceği söylenebilir.

Türkiye, 2011 yılında Suriye'de başlayan krizi nedeniyle son yıllarda yoğun göçlerin yaşandığı ülke haline gelmiştir. Göç İdaresi Başkanlığının (2023) istatistiklerine göre Türkiye'de 3.358.813 geçici koruma kapsamında yabancı uyruklunun bulunduğu, 1.295.787 yabancı uyruklunun ikametgâh izni olduğu, 63.458 düzensiz göçmen olduğu ve 33.246 yabancı uyruklunun uluslararası koruma başvurusunda bulunduğu görülmektedir. 2022 Ocak ayı itibariyle bu kitlenin 1.365.884'ü 5-17 yaş grubu aralığındaki çocuklardan meydana gelmektedir (MEB, 2022). Ayrıca geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin yaklaşık yarısı 0-18 yaş grubundaki çocuklardan oluşmaktadır (Yüksel ve Hiçdurmaz 2022). Bu durumdan hareketle Türkiye'de çok sayıda yabancı uyuklu çocuk bulunduğu ve bu çocukların sosyal anlamda yaşayacağı uyum problemlerinin hem ev sahibi toplum açısından hem de yabancı uyruklular açısından olumsuz etkileri olabileceği ifade edilebilir.

Göç sürecinde farklı bir ortamla, dille, kültürle karşılaşma, kendi yaşadığı toplumdan ve kültürden ayrılma gibi durumlar uyum sorunlarının yaşanmasına sebep olabilmektedir (Sarıtış ve ark., 2016). Bu durumun göçmenler üzerinde kültürel stres yarattığı ve göçmenlerin bu stresten kurtulmak için çeşitli çözüm yollarına başvurdukları söylenebilir. Berry (1997) kültürel stresle baş etme dört farklı yol olduğunu belirtmiştir. Bu baş etme yolları; ayrışma, asimilasyon, bütünleşme ve marjinalleşmedir. Bunlardan ayrışma, yabancı uyrukluların kendi kültürlerini koruyup ev sahibi kültürü reddetmesiyken; asimilasyon, yabancı uyrukluların kendi kültürlerini bir yana bırakıp ev sahibi kültürü benimsemesidir. Bütünleşme ise yabancı uyrukluların, hem kendi kültürünü hem de ev sahibi toplumun kültürünü öğrenmesidir. Son olarak marjinalleşme, yabancı uyrukluların öz kültürlerini korumamakla birlikte yaygın kültürü de benimsememesidir. Bu durumdan hareketle en istendik baş etme yönteminin bütünleşme olduğu ve bütünleşmeyi sağlayacak stratejilerini kullanarak yabancı uyuklu çocukların sosyal uyumlarını sağlamanın önemli olduğu söylenebilir.

Kültürleşme sürecinde psikolojik ve sosyokültürel uyum olmak üzere iki uyum karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik uyum stres ve başa çıkma çerçevesiyle ilişkili olarak psikolojik iyi oluş ve doyumla ilişkilidir (Ward ve Kennedy, 1994). Psikolojik uyum, kültürler arası geçişlerde zorlu yaşam değişiklikleriyle karşılaşma, bu değişiklikleri değerlendirme ve bunlarla başa çıkmak için başa çıkma stratejilerini seçip uygulama sürecinin bir sonucudur (Michel ve ark., 2012). Bir başka deyişle psikolojik uyum yeni kültüre uzun süreli temas etme sonucunda bireyin tutum, davranış, alışkanlık ve değerlerinde değişim olarak tanımlanabilir (Künüroğlu, 2020). Psikolojik uyum kişilik, yaşam değişimleri ve sosyal destekten etkilenmekteyken ev sahibi toplum da uyum sürecinde ikincil rol oynamaktadır. Sosyokültürel uyum ise sosyal öğrenme perspektifine dayalı olarak ev sahibi kültüre uyum sağlama ve bu kültürle anlaşmaya dayanmaktadır (Ward ve Kennedy, 1994). Sosyokültürel uyum, ana akım kültür ve bireyin kendi kültürüyle ilgili olmasına rağmen araştırmalar çoğunlukla ana akım kültüre uyum ile ilişkilendirmiştir (Schachner ve ark., 2018). Yabancı uyruklu öğrencilerle ev sahibi toplumun karşılaştığı noktalardan biri olan okulun uyum sürecinde önemli bir rolü olduğu ve okul ortamında sağlanacak uyumun toplumun bütününe yansıtılabileceği söylenebilir.

Okul özelinde düşünüldüğünde psikolojik ve sosyokültürel uyum birbirinden keskin çizgilerle ayrılmayabilir (Künüroğlu, 2020). Okuldaki ve evdeki kapsayıcı ve bütünleştirici iklim, özellikle uyumun psikolojik yönleriyle ilgili olarak, ergen göçmenlerin entegrasyonunu ve uyumunu desteklemektedir. Buna karşın ayrışma ve dışlanma ise düşük sosyokültürel uyumla ilişkilidir. Okul göçmen ergenler için öğretmenler ve arkadaşlarıyla ilişki kurduğu en önemli kültürel bağlamlardan birini oluşturmaktadır. İyi bir okul iklimi, öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu ilişkilerle de karakterize edilir (Schachner ve ark., 2018). Bu durumdan hareketle göçmen gençlerin uyumunun kalitesi değerlendirmek için üç duruma bakılabileceği söylenebilir. Bunlar, gelişimsel görevlerde (akademik başarı, akran ilişkileri, olumlu davranış gösterme vb.) başarı durumu, kendi kültürü ile ev sahibi kültürü öğrenme ve sürdürme durumu ve psikolojik iyi oluş ile ruh sağlığına sahip olma durumudur (Motti-Stefanidi, 2019).

Okullar akran ilişkileri konusunda, öğretmen-öğrenci ilişkisi konusunda, öğretmen-veli iletişimleri konusunda çeşitli olumlu ortamlar sağlayarak sosyal uyum süreçlerine katkıda bulunmaktadır (Steinberg ve Monahan, 2007). Kısacası okul ortamı çocukların sosyal gelişimlerinin güçlenmesine olanak tanımaktadır (Sumi ve ark., 2005). Göçmen gençler arasında başarılı bir uyum sürecinin

sağlanması uzun vadeli süreçte hem göç eden toplum için hem de ev sahibi toplumun refahı ve sosyal uyumu için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle göçmenlerin başarılı uyumunu sağlamanın ev sahibi toplumun yararına da olduğu söylenebilir (Motti-Stefanidi, 2019).

Çoğu göçmen çocuk ve ergen için okul ve eğitim alanları kültürleşmenin ve gruplar arası temasın başlıca ortamlarını oluşturmaktadır. Ayrıca göçmen ve azınlık öğrencilerin okula uyumunda akran ilişkileri önemlidir. Aynı şekilde sosyal desteğin psikolojik iyi oluş ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu da görülmüştür (Vedder ve Horenczyk, 2006). Bununla birlikte okul iklimi, eğitim programları ve okul bağlamındaki ilişkilerin kalitesi büyük ölçüde ana akım toplumun ülkedeki göçmenlerin varlığına yönelik tutumlarını yansıtır (Motti-Stefanidi, 2019). Okula uyumla ilgili önemli stresörler ise, arkadaşlar ve öğretmenler tarafından dışlanma, dil edinim sorunları, yetersizlik duygusu, akademik anlamda yetersizlik duygusu gibi faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Crowley, 2009). Bu durumdan hareketle okul ortamında sosyal uyuma yoğunlaşmak gerektiği ve sosyal uyumu ortaya koyabilecek çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Henüz geniş çapta kabul görmüş bir sosyal uyum tanımı yoktur. Buna karşın sosyal uyum, bireysel, siyasi ve gelişimsel anlamda bireyin güvenliğini, kamu kuruluşlarına güveni ve bu kuruluşlardan memnuniyeti, toplumsal katılımı, gruplar arası ilişki, algı ve sosyal mesafeyi içerir (World Vision, 2015). Sosyal uyum, genel olarak sınıf, din, dil, kültür veya etnik gruplar arasında var olan ayrışmalar karşısında ulusal toplumun niteliğiyle karakterize edilebilir (European Commission, 2005). Stanley (2003) ise sosyal uyumu toplum üyelerinin hayatta kalmak ve refahı sağlamak amacıyla birbirleriyle işbirliği yapma isteği olarak tanımlamaktadır. Göç bağlamında ele alındığında sosyal uyum, göçmenler ile toplum arasında devam eden etkileşimle ilgili bir süreci ifade eder. Bu nedenle sosyal uyumun yabancı uyrukluların ve toplumun sosyal anlamda uyum sağladığı bir dönüşüm süreci olduğu söylenebilir (Saggar ve ark., 2012).

Bu çalışmada, lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk vatandaşı arkadaşları ve toplumla sosyal anlamda bütünleşme düzeylerini ortaya koyacak bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Uluslararası literatür tarandığında sosyal uyumla ilgili olabilecek sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Bosc ve ark., 1997; Li ve ark., 2015; López-Rodriguez ve ark., 2014; Wilson ve ark., 2017; Young-Kwang ve ark., 2017). Benzer şekilde ulusal literatür tarandığında yabancı uyruklu bireylerin durumlarını ve sosyal uyum düzeylerini ortaya koyabilecek sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Akkaya ve ark., 2008; Arslan ve Duru,

2016; Aydoğdu ve Gürsoy 2020; Bozdağ ve Kocatürk, 2017; Kaya, 2022; Keser ve ark., 2023; Kulaksızoğlu ve ark., 2003; Sezgin ve Akman, 2014). Ancak ulusal literatür tarandığında lise düzeyinde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeylerini ortaya koyabilecek bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Konuya ilişkin çalışmalar yapmak için öncelikle mevcut durumu saptamayı sağlayacak bir araca gereksinim vardır. Bu durumdan hareketle bu çalışmada lise düzeyinde bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeylerini ortaya koyabilecek bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada, lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türk vatandaşı arkadaşları ve toplumla sosyal anlamda bütünleşme düzeylerini ortaya koyacak bir ölçme aracı geliştirmek amaçlandığından dolayı, araştırma karma yöntem yaklaşımına uygun olarak yürütölmüştür. Karma yöntem araştırması; felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nicel ve nitel verilerin toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bir araştırma yaklaşımdır (Creswell, 2014). Karma yöntem araştırmalarının ana varsayımı, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin tamamlayıcı olduğudur (Christensen ve Johnson, 2015).

Bu çalışmada, kullanılan karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen, araştırmacının ilk önce nitel çalışmayı yürütüp bulguları analiz etmesini, daha sonrada nitel bulgulardan hareketle daha geniş kesimden nicel sonuçlara ulaşılmasını içeren bir desendir (Creswell, 2014). Bu araştırma da da nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Öncelikle ölçeğin madde havuzunu oluşturulabilmek amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Sonrasında ise ölçek maddelerinin yazımı amacıyla hedef grupta yer alan öğrenciler ve okul psikolojik danışmanlarıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. En son aşamada ortaya çıkan ölçek maddelerine yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın nicel kısmında ise ortaya çıkan taslak ölçek maddeleriyle veriler toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış olup bu analizler sonucunda ölçeğin yapısının ortaya konulması ve genellenebilir bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir.

### **Çalışma Grubu**



Araştırmanın ana çalışma grubu Ankara’da lise düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Bununla birlikte araştırma sürecinde üç farklı çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Veri toplanma aşamasında çalışma grubu-1 için örnekleme yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi, çalışma grubu-2 ve çalışma grubu-3 için ise olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden “küme örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Çalışma grubu-2 ve çalışma grubu-3’de okullar birer küme olarak kabul edilmiştir ve belirlenen okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilerek veriler toplanmıştır.

Çalışma grubu-1, madde havuzunu oluşturmak amacıyla yüz yüze görüşmelerin gerçekleştirildiği 6 okul psikolojik danışmanı ve hedef grupta yer alan 12 öğrenciden oluşmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının 5’i kadın 1’i erkektir. Mesleki deneyimleri 3 ila 12 yıl arasında değişmektedir. Yaşları ise 27 ile 35 arasında değişmekte olup görev yaptıkları okullarda en az 100 yabancı uyruklu öğrenci eğitim görmektedir. Görüşmelerin gerçekleştirildiği öğrencilerin 10’u kız olup 2’si erkektir. Yaşları 15 ile 18 arasında değişmekte olup okullarında en az 100 yabancı uyruklu eğitim görmektedir.

Çalışma grubu-2 ise 467 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Bu grup, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla 68 maddelik uygulama formu aracılığıyla veri toplanan gruptur. Ancak veri toplama aşamasında 39 formda eksik veya hatalı veri tespit edilmiş olup bu formlar analize alınmamıştır. Eksik ve hatalı veri seti çıkarıldıktan sonra ikinci çalışma grubunda 428 yabancı uyruklu öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Goretzko ve arkadaşlarına (2021) göre ölçek geliştirme sürecinde ise 400 örneklem büyüklüğüne ulaşmak çalışmanın iyi sonuç vermesini sağlayacaktır. Tabachnick ve Fidell (2013) ise 300 veya daha fazla örneklemin uygun olabileceğini ifade ederken Mayers (2013) 200 örneklem büyüklüğünün uygun olduğunu dile getirmiştir. Bu durumlar dikkate alındığında 428 öğrenciden oluşan örneklem büyüklüğünün AFA analizi gerçekleştirmek için yeterli olduğu söylenebilir. Çalışma grubu-3, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmak için veri toplanan 208 yabancı uyruklu öğrenci oluşmaktadır.

AFA, DFA ve güvenilirlik analizleri yapmak için verilerin toplandığı çalışma gruplarına (çalışma grubu-2 ve çalışma grubu-3) ait veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

### **Tablo 1**

*Çalışma Grubu-2 ve Çalışma Grubu-3 Sosyo-demografik Özellikleri*

Değişken	Kategori	Çalışma Grubu-2		Çalışma Grubu-3	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız Öğrenci	130	30,37	120	57,69
	Erkek Öğrenci	298	69,63	88	42,31
Yaş	13-14	157	36,68	63	30,29
	15-16	220	51,40	115	55,29
	17 ve üzeri	51	11,92	30	14,42
Uyruk	Suriye	241	56,31	122	58,65
	Irak	86	20,09	44	21,15
	Somali	41	9,58	6	2,88
	Afganistan	16	3,74	20	9,62
	Yemen	9	2,10	1	0,48
	Diğer	35	8,18	15	7,21
Sınıf	9. Sınıf	211	49,30	102	49,04
	10. Sınıf	118	27,57	56	26,92
	11. Sınıf	75	17,52	29	13,94
	12. Sınıf	24	5,61	21	10,10
Okul Türü	İmam-Hatip Anadolu Lisesi	373	87,15	107	51,44
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	55	12,85	51	24,52
	Anadolu Lisesi	0	0,00	50	24,04
Türkiye'de Eğitim Süresi	1-2 Yıl	55	12,85	15	7,21
	3-4 Yıl	54	12,62	27	12,98
	5-6 Yıl	152	35,51	87	41,83
	7-8 yıl	90	21,03	37	17,79
	9 Yıl ve üzeri	77	17,99	42	20,19
Türkiye'de Bulunma Süresi	1-3 Yıl	57	13,32	25	12,02
	4-6 Yıl	113	26,40	49	23,56
	7-9 Yıl	191	44,63	56	26,92
	10 Yıl ve üzeri	67	15,65	78	37,50
Kardeş Sayısı	0	7	1,64	4	1,92
	1	11	2,57	15	7,21
	2	40	9,35	47	22,60
	3	60	14,02	41	19,71
	4	73	17,06	34	16,35
	5	96	22,43	30	14,42
	6 ve üzeri	141	30,37	37	17,79
<b>Toplam</b>		428	100	208	100

**İşlem Yolu**

**İzinlerin alınması.** Araştırma sürecinde öncelikli olarak Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan (17/10/2022 tarih ve 00002457987 sayılı yazı) ve Millî Eğitim Bakanlığında (17/04/2023 tarih ve 74631636 sayılı yazı) gerekli izinler alınmıştır.

**Literatür taramasının yapılması.** Araştırma izinleri alındıktan sonra hem nitel görüşme formlarını oluşturmak hem de madde havuzunu oluşturmak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Bu literatür taraması sonucunda hem nitel görüşme formları oluşturulmuştur hem de araştırma sürecinde kullanılacak madde havuzu oluşturulmuştur.

**Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi.** Oluşturulan madde havuzunun uygunluğunu test etmek ve madde havuzuna yeni maddeler eklemek amacıyla görüşme formları oluşturulmuş olup bu formda yer alan maddelere yönelik dört farklı uzmandan (iki psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, bir ölçme ve değerlendirme alanında uzman ve bir dil uzmanı) görüş alınmıştır. Görüşme formunda yer alan maddelerin uygunluğuna yönelik hedef grupla benzer özelliklere sahip 1 okul psikolojik danışmanı ile 3 yabancı uyruklu öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Bu süreç sonunda nihai görüşme formları oluşturularak 6 okul psikolojik danışmanı ve hedef grupta yer alan 12 öğrenci ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarıyla bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler her grupta dört öğrenci olmak üzere üç farklı odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler beş farklı okulda gerçekleştirilmiştir ve görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Ayrıca hem bireysel hem de odak grup görüşmesi gerçekleştirilmeden önce “Öğrenci Gönüllü Katılım Formu”, “ Öğretmen Gönüllü Katılım Formu” ve Veli Onam Formu” ile katılımcılara hakları ve araştırma süreci hakkında bilgiler verilmiştir ve gerekli izinler alınmıştır. Okul yönetimi tarafından belirlenen zaman diliminde okula gidilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler toplamda 146,49 dakika, öğrencilerle yapılan görüşmeler ise toplamda 95,09 dakika sürmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular genel olarak yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen durumların neler olduğu ve sosyal uyum düzeylerini artırmak için neler yapılabileceği ile ilgilidir. Katılımcıların verdiği yanıtları ilgili literatür bulgularıyla karşılaştırma yapılarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler analiz edilerek verilen cevaplar ölçek maddesi haline getirilmiştir.

**Görüşmelerin yazılı hale getirilmesi ve madde yazımı.** Araştırmada yüz yüze yapılan görüşmelerden sonra toplanan veriler önce Microsoft Word programı aracılığıyla yazıya geçirilmiştir. Daha sonrasında bu yazılı veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek SOBÖ ölçeğinin madde havuzuna yeni madde ekleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yazıya dökülen dokümanlar araştırmacı tarafından okunarak sosyal bütünleşmeye yönelik maddeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca literatür taraması sonucu oluşturulan maddeler ile nitel görüşmeler sonucunda ortaya çıkan maddelerin karşılaştırması yapılmıştır. Bu süreçte literatür taraması sonucunda ortaya çıkan tüm maddelerin görüşmeler sırasında da olduğu görülmüştür. Ayrıca görüşme sonrasında daha önceden yazımı gerçekleştirilmeyen 8 madde, madde havuzuna eklenmiş olup 9 maddede ise düzeltmeler yapılmıştır.

**Madde havuzuna yönelik uzman görüşünün alınması.** Bu işlem sonucunda madde havuzuna karar verilmiş olup çalışma sonucunda 74 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzuna yönelik üç psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, bir dil uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, benzer durumu ortaya koyan başka maddeler olması veya hedef gruba uygun olmaması gerekçesiyle 6 madde taslak formdan çıkarılmıştır. Ayrıca 4 maddede revize çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaya sonucunda 68 maddeden (29 ters puanlanan madde) oluşan deneme formu oluşturulmuştur.

**Deneme formunun oluşturulması.** Uzman görüşü sonucunda oluşan 68 maddelik deneme formu hedef gruba benzer grupta yer alan 44 öğrenciye uygulanarak ifadeler anlaşılabilirlik ve okunabilirlik açısından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Pilot çalışma sırasına öğrencilerin anlamadıkları kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir ve süre ölçümü yapılmıştır. Uygulama sonucunda maddelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığı ve nicel veri toplama için bir sorun teşkil etmediği görülmüştür. Deneme formu beşli likert tipinde (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=kısmen katılıyorum, 4=katılıyorum ve 5=kesinlikle katılıyorum) oluşturulmuştur.

**Uygulama formunun oluşturulması ve verilerin toplanması.** 68 maddeden oluşan uygulama formu aracılığıyla 428 öğrenciden veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci araştırmacı tarafından bizzat okula gidilerek 18 Nisan 2023 ile 02 Haziran 2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Böylece katılımcıların veri toplama aşamasında istedikleri zaman araştırmacıya ulaşması

hedeflenmiştir. Öğrencilerin uygulama formunda yer alan maddeleri yanıtlama süresi yaklaşık 20-25 dakika sürmektedir.

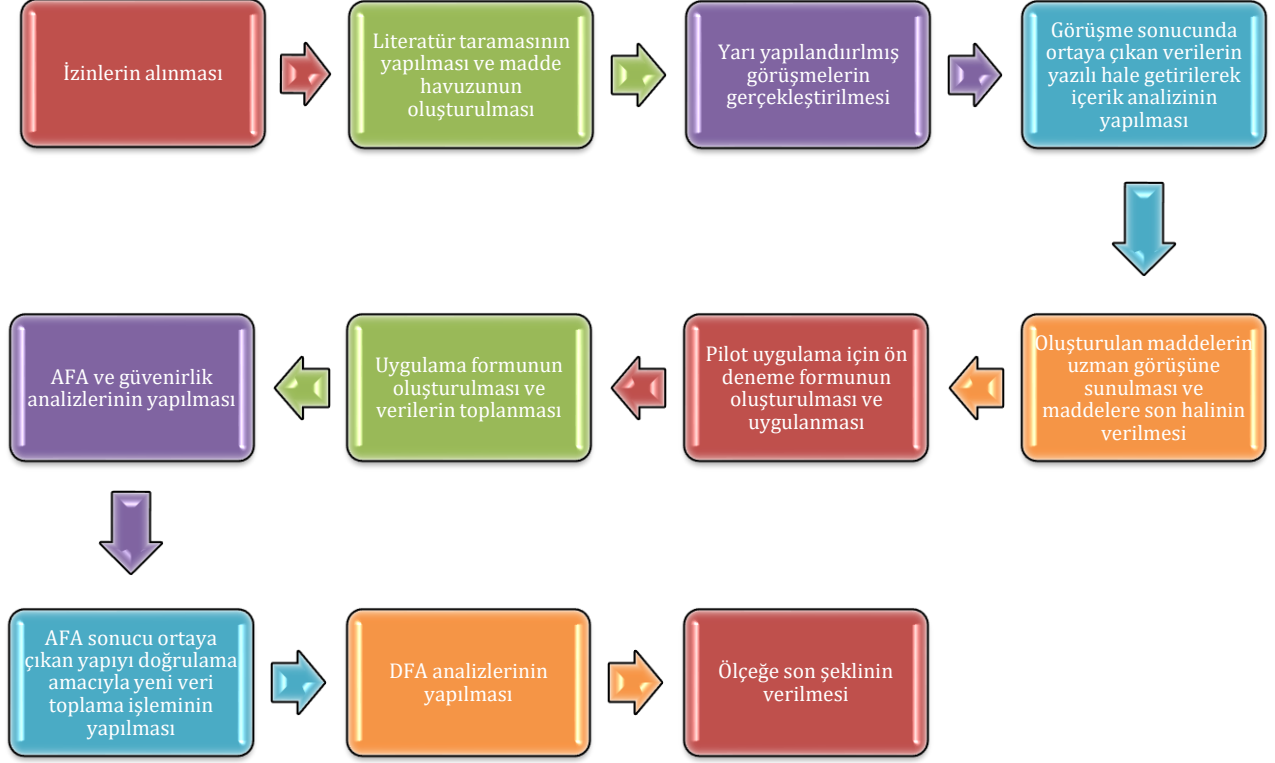
**Toplanan verileri üzerinde AFA ve güvenirlik analizlerinin yapılması.** 428 öğrenciden toplanan veriler üzerinden IBM SPSS (Versiyon 25) paket programı kullanılarak geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ayrıca verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır.

**DFA için verilerin toplanması.** AFA analizleri sonucunda ortaya çıkan yapının uygunluğunu belirlemek amacıyla farklı bir örneklem grubu üzerinde tekrardan veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

**DFA analizlerinin yapılması.** AFA sonucunda ortaya çıkan 25 maddelik yapının uygunluğunu ortaya koymak amacıyla 208 yabancı uyruklu öğrenciden veri toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde AMOS programı aracılığıyla DFA analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde aşağıda şekil 1.1. de yer alan işlem adımları takip edilmiştir.

## Şekil 1

### Ölçeğin Geliştirme Aşamaları



### Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde verilerin analizi için üç farklı aşamada üç farklı yöntem izlenmiştir. Öncelikle nitel verileri analiz edilmiştir. Bu süreçte içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonrasında ölçek maddelerinin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koymak için hem AFA hem de güvenilirlik analizi yapılmıştır. Son olarak AFA ve güvenilirlik analizi sonucunda oluşan yapının uygunluğunu belirlemek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir.

**İçerik analizi.** Araştırma sürecinde öncelikle nitel veriler toplanarak nitel verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte verilerin analizi sürecinde içerik analizi yönteminden yararlanıldığı ifade edilebilir. İçerik analizi birbirlerine benzer olan verileri belli temalar altında toplayarak bunlardan anlamlı veriler oluşturmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu

amaçla ses kayıtları aracılığıyla toplanan veriler yazılı hale getirildikten sonra araştırmacı tarafından okunarak sosyal bütünleşme ölçeğine yönelik madde oluşturulmaya çalışılmıştır.

**Açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi.** Toplanan bu veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Normalliğin test edilmesi, açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin yapısının ortaya çıkarılması ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısının belirlenmesi amacıyla SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada KMO'nun 0.60'dan yüksek, Barlett Sphericity testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013).

Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak için faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ayrıca döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Fakat ölçek geliştirme sürecinde hata varyansını da modelleyen faktör çıkarma yöntemlerinin de kullanılması daha çok kabul görmekte olduğu ve döndürme yöntemi olarak çok faktörlü yapılarda eğik döndürme yöntemi tercih edilmesi gerektiği (Kılıç, 2022) de ifade edilmektedir. Bu nedenle ölçek maddeleri temel eksenler faktörleşme tekniği olan “principal axis factoring” yöntemi ile de analiz gerçekleştirilmiştir. Bu analiz yöntemi kullanıldığında döndürme yöntemi olarak “promax eksen döndürme tekniği” kullanılmıştır. Analizlerde faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, yamaç birikinti grafiği, açıklanan varyans oranları incelenmiştir. Faktör desenini ortaya koymak için yapılan faktör analizinde, faktör yük değeri için kabul düzeyi .30 olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2013). Ölçeğin iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğini ortaya koymak için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmış olup aynı zamanda madde-toplam korelasyonlarına da bakılmıştır.

**Doğrulayıcı faktör analizi.** AFA sonucu ortaya çıkan yapının doğruluğunu test etmek amacıyla yeni veriler toplanmıştır ve AMOS paket programı aracılığıyla bu veriler üzerinde DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde, kurulan hipotezler doğrultusunda değişkenlerin faktörlerle ve faktörlerin kendi aralarında kurulan ilişkilerin incelenmesine odaklanılır (Çokluk ve ark., 2014). DFA analizleri gerçekleştirilirken AFA sonucu ortaya çıkan 25 maddelik yapıya yönelik 208 yabancı uyruklu öğrenciden veri toplanmıştır ve bu toplanan veriler üzerinden analizler yapılmıştır.

## Bulgular

### Açımlayıcı Faktör Analizi

Bu çalışma kapsamında 68 maddelik deneme formu aracılığıyla 428 yabancı uyruklu öğrenciden veri toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde AFA yapılmış ve en uygun yapı bulunmaya çalışılmıştır. Bu süreçte binişik maddeler, faktör yük değeri düşük maddeler sırayla ölçekten çıkarılarak en uygun yapı elde edilmeye çalışılmıştır. Son yapı 25 madde ve 7 faktörden oluşmaktadır. Maddelerin faktörleşmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine ve Barlett Sphericity testinin anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda KMO değeri ,842 bulunmuş olup örneklem büyüklüğünün iyi derecede olduğu değerlendirilmiştir. Barlett küresellik testi sonuçlarının ,01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir ( $X^2=3059,570$ ;  $p<.01$ ). Bu doğrultuda verilerin uygun olduğu ve veriler üzerinde faktör analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir.

Bu sonuçlar neticesinde communalities (ortak varyans) tablosu incelenmiştir. Bu tablo temelde her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları vermektedir (Çokluk ve ark., 2014). Bu tablodaki maddelerin ölçekte yer alan diğer maddeler ile olan varyanslarının .20 ile .80 arasında olması beklenmektedir. Ortak varyans sonuçlarının yer aldığı tablo incelendiğinde maddelerin ortak faktör varyanslarının .463 ile .757 arasında olduğu ve çıkarılması öngörülen bir madde olmadığı öngörülmüştür.

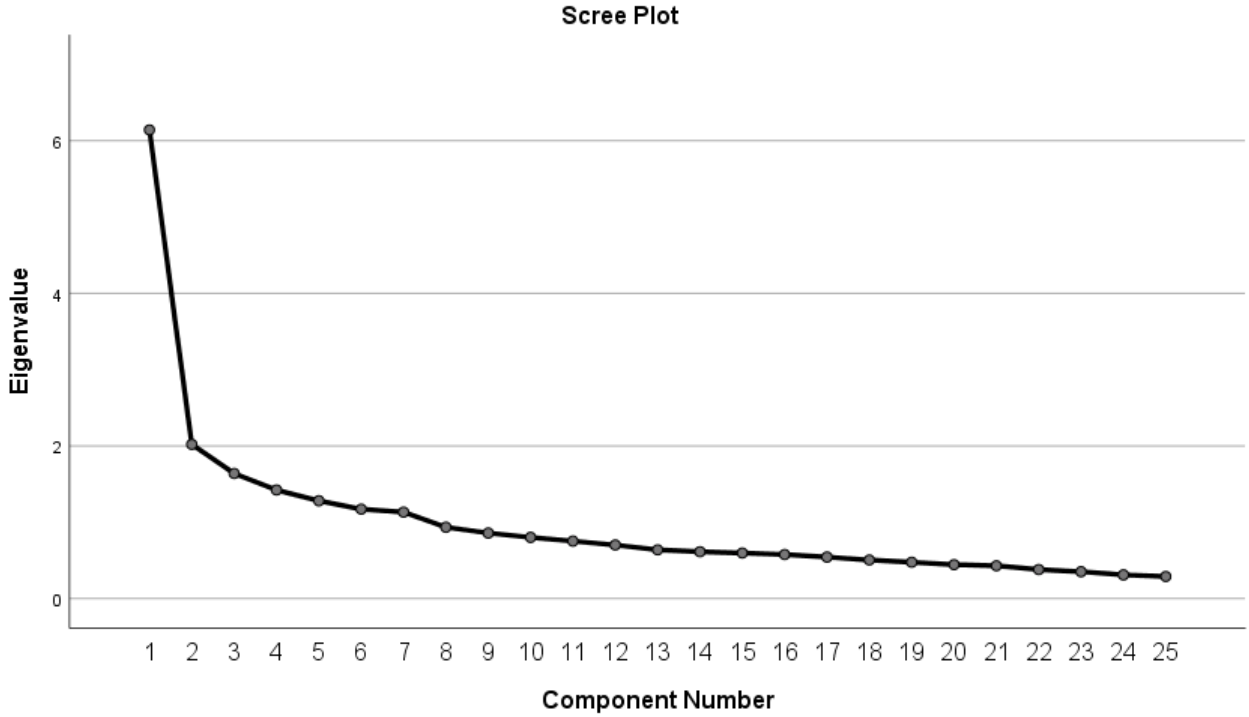
Bu kapsamda deneme formu ile elde edilen veriler üzerinde madde yükleri .30'da düşük olan ve binişik maddeler sırayla çıkarılarak en uygun yapı elde edilene kadar analizler yapılmıştır. Tekrarlanan temel bileşenler analizi sonucuna göre son yapıda ölçeğin 7 faktör ve 25 maddeden oluştuğu ortaya konmuştur. Analize alınan 25 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan 7 farklı bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %59,218'dir. Ayrıca Principal Axis Faktoring analiz yöntemi kullanıldığında da açıklanan toplam varyansın %59,218 olduğu görülmektedir. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Çokluk ve ark., 2014). Bu durumdan hareketle her iki yöntem için de açıklanan varyans oranının uygun olduğu söylenebilir.



Her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıyı değerlendirmek için Initial Eigenvalues sütununun altında yer alan maddenin Varyansa Katkısı (% of Variance) değerlerine bakılmıştır. Faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkıların birinci faktör için %24,565, ikinci faktör için %8,079, üçüncü faktör için %6,552, dördüncü faktör için %5,687, beşinci faktör için % 5,122, altıncı faktör için %4,683 ve yedinci faktör için % 4,530 olduğu görülmektedir. Belirlenen yedi faktörün toplam varyansa yaptıkları toplam katkı ise %59,218'dir. Kısacası maddeler üzerinde yapılan son bulgular neticesinde 7 boyutlu yapının toplam varyansın yaklaşık %59'unu oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca toplam varyansa yaptıkları katkıların önem çerçevesinde değerlendirildiği Yamaç-birikinti grafiği (scree plot) Şekil-2'de yer almaktadır.

## Şekil 2

*Yamaç Birikinti Grafiği (Scree Plot)*



SOBÖ ölçeğinin faktör desenin ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değeri için kabul düzeyi .30 olarak belirlenmiştir. SOBÖ ölçeğinin toplam puanının hesaplanabilmesi için tüm maddelerin bileşenler matrisi (Component Matrix) tablosundan ilk

faktöre .30'un üzerinde yük değeri vermesi beklenmektedir. Component Matrix tablosu incelendiğinde tüm maddelerin birinci faktöre .30 ve üzerinde yük değeri verdiği görülmüştür.

Maddelerin binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirilmesi amacıyla Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi tablosu incelenmiştir. Tablodaki değerler arasında en az .10 fark olması beklenmiştir (Büyüköztürk, 2013). Maddelerin iki farklı faktördeki yük değerinin .10'den küçük olması durumunda ölçekten birer birer çıkarılması gerekmektedir. Bu çerçevede tekrarlanan analizler neticesinde 25 maddelik ölçeğin Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi*

	Madde Yükleri						
	Ülkeye Uyum	Dil Engeli	Öğretmen Desteği	Okula Uyum	Faktörler		
Sosyal Çevreye Uyum					Arkadaş İlişkileri	Kültüre Duyarlılık	
67. Madde	,683 / ,638						
39. Madde	,678 / ,700						
40. Madde	,659 / ,689						
51. Madde	,641 / ,563						
41. Madde	,591 / ,479						
29. Madde		,746 / ,732					
28. Madde		,714 / ,643					
25. Madde		,676 / ,549					
24. Madde		,645 / ,487					
54. Madde			,829 / ,841				
53. Madde			,786 / ,739				
55. Madde			,721 / ,612				
1. Madde				,757 / ,842			
2. Madde				,724 / ,641			
14. Madde				,597 / ,402			
10. Madde				,595 / ,406			
33. Madde					,744 / ,656		
32. Madde					,742 / ,697		
31. Madde					,554 / ,400		
18. Madde						,717 / ,545	
19. Madde						,690 / ,683	
20. Madde						,679 / ,588	
59. Madde							,778 / ,674
61. Madde							,768 / ,686
60. Madde							,595 / ,435

Not: Yukarıdaki tabloda ilk sırada verilen madde yükü değerleri "temel bileşenler analizi" ve "varimax" tekniği ile elde edilen değerlerdir. İkinci sırada verilen madde yükü değerleri ise "principal axis factoring" ve "promax" eksen döndürme tekniği ile elde edilen değerlerdir.

Tekrarlanan analizler sonucunda maddelerin tamamının farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkının .10'dan daha büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi (Rotated Component Matrix) tablosu incelendiğinde tüm maddelerin faktörlere .30 ve daha üstü yük değeri verdiği görülmüş olup maddelerin tamamının kabul düzeyinin üzerinde yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda birinci faktör beş maddeden (39, 40, 41, 51, 67), ikinci faktör dört maddeden (24, 25, 28, 29), üçüncü faktör üç maddeden (53, 54, 55), dördüncü faktör dört maddeden (1, 2, 10, 14), beşinci faktör üç maddeden (31, 32, 33), altıncı faktör üç maddeden (18, 19, 20) ve yedinci faktör üç maddeden (59, 60, 61) oluşmaktadır. Faktörler madde içerikleri ve literatür taraması sonucunda sırasıyla şu şekilde isimlendirilmiştir: Ülkeye Uyum, Dil Engeli, Öğretmen Desteği, Okula Uyum, Sosyal Çevreye Uyum, Arkadaş İlişkileri ve Kültürel Duyarlılık.

### Doğrulamalı Faktör Analizi

DFA, faktör analiziyle kurulan hipotezlerin test edilmesine dayanmaktadır. Bu nedenle doğrulamalı faktör analizi için bir tür hipotez testi olduğu söylenebilir (Çokluk ve ark., 2014). Bu amaçla açıklayıcı faktör analiziyle kurulan 7 boyutlu ve 25 maddelik yapının geçerliğini doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. Bu amaçla hedef grupta yer alan 208 yabancı uyruklu öğrenciden veri toplanmıştır.

Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-kare/serbestlik derecesi değeri, Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI), Tucker-Lewis İndeksi (TLI), Goodness Of Fit Index (GFI) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) uyum indeksleri dikkate alınmıştır. DFA analizine ait değerler ve kabul edilebilir değerler (Brown, 2015; Hu ve Bentler, 1999) aşağıdaki Tablo 3'de yer almaktadır.

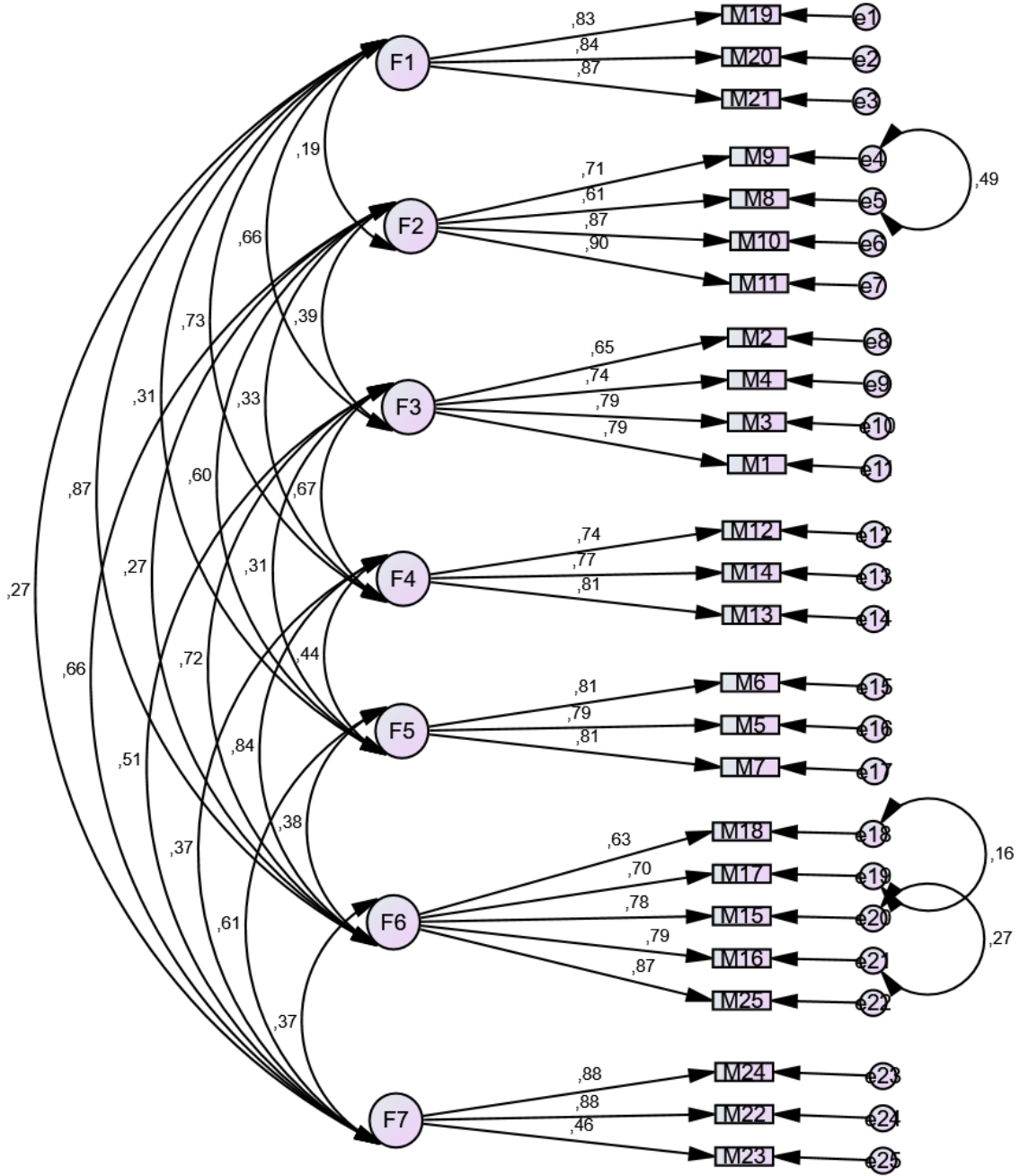
**Tablo 3**

#### *Ölçeğin DFA Analizine İlişkin Değerler*

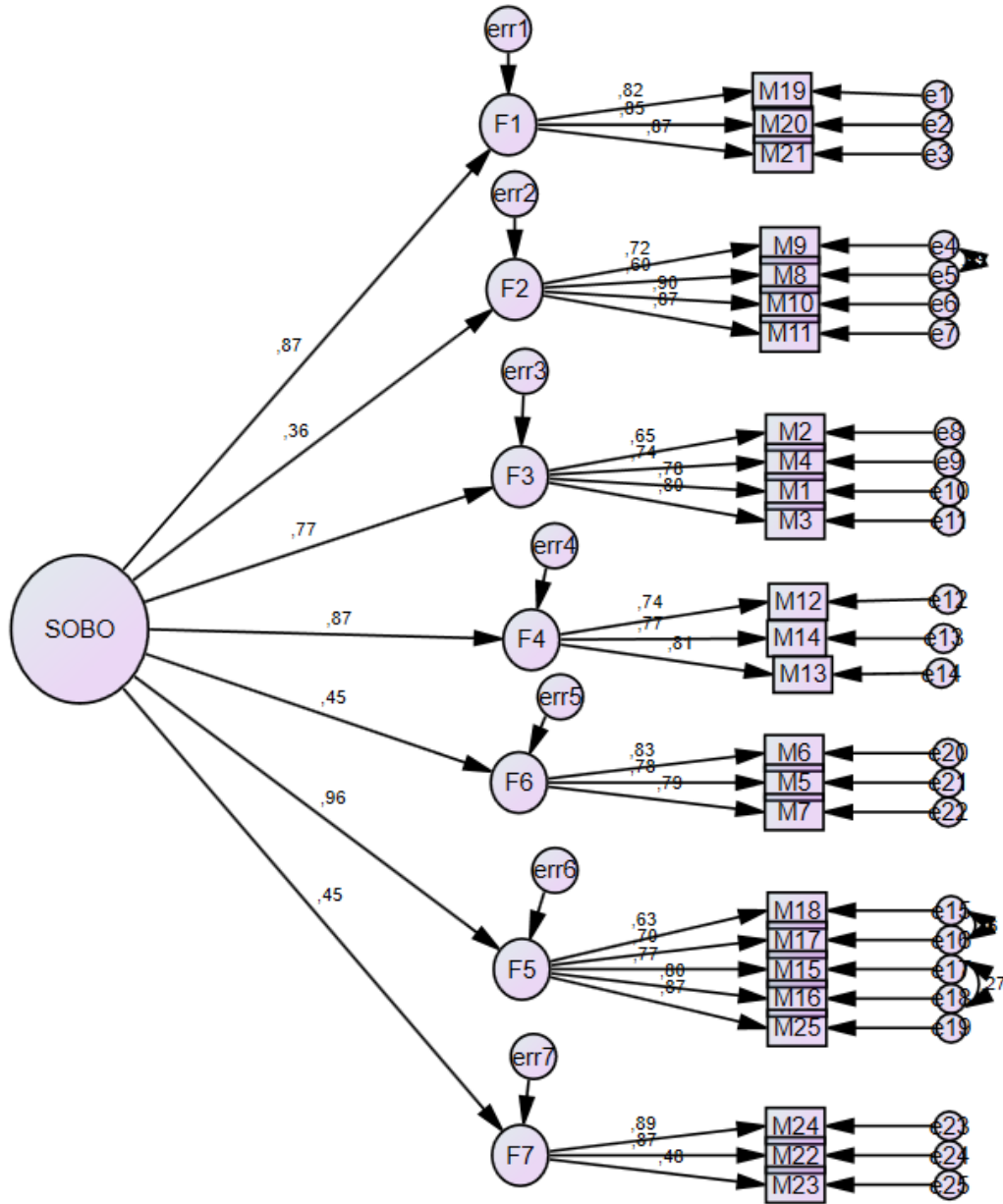
	CMIN/DF	CFI	TLI	IFI	GFI	RMSEA
Model	1,801	,937	,925	,938	,870	,062
Ölçütler	≤ 3	≥ 0,90	≥ 0,90	≥ 0,90	≥ 0,90	≤ 0,08

Yukarıdaki değerler incelendiğinde DFA sonuçlarına göre, uyum indeksleri kabul edilebilir değerler aralığında bulunmakta olup, SOBÖ ölçeğin maddelerinin standartlaştırılmış regresyon ağırlıklarının ,90 ile ,46 arasında olduğu görülmektedir. Standartlaştırılmış regresyon

ağırlıklarının ,70 civarında olması ve ,30'un altında olmaması beklenmektedir. Bu durumdan hareketle maddelerin regresyon ağırlıklarının uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca daha iyi bir model veri uyumu sağlamak üç tane model iyileştirme yapılmıştır. Aşağıdaki Şekil-3'de DFA diyagramı, Şekil-4'de ikinci düzey DFA diyagramı yer almaktadır.



Şekil 3. SOBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı (Standartlaştırılmış Değerler)



Şekil 4. SOBÖ İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

## Madde Toplam Puan Korelasyonu

Madde toplam korelasyon puanlarının yüksek olması ölçeğin maddelerle benzer özelliği ölçtüğünü ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkili korelasyon katsayıları aşağıdaki Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4**

### Madde Toplam Korelasyon Puanları

Faktörler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	SOBÖ
Faktör 1	1.00	,241**	,751**	,605**	,688**	,308**	,452**	,813**
Faktör 2		1.00	,202**	,360**	,281**	,501**	,551**	,626**
Faktör 3			1.00	,564**	,616**	,260**	,382**	,742**
Faktör 4				1.00	,557**	,259**	,533**	,773**
Faktör 5					1.00	,367**	,450**	,766**
Faktör 6						1.00	,502**	,615**
Faktör 7							1.00	,743**
SOBÖ								1.00

\*\*p< 0.01

Ölçeğin tamamı ile alt boyutlar arasındaki korelasyon durumu incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ( $p = <0.01$ ) ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu durumdan hareketle ölçekte bulunan maddelerin benzer özelliği ölçtüğü ifade edilebilir.

## Güvenirlilik Analizine Ait Bulgular

SOBÖ ölçeğinin güvenirlilik katsayısını hesaplamak için IBM SPSS (Versiyon 25) paket programı kullanılmıştır. Ölçeğin tekrarlanan analizleri sonucunda kalan 25 maddesinin güvenirliliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısıyla hesaplanmıştır ve yaklaşık .87 bulunmuştur. Cronbach Alpha iç tutarlılığı ölçmek için geliştirilmiş bir yaklaşımdır ve maddelerin birbiriyle ilişki derecesini göstermektedir (Christensen ve Johnson, 2014). Literatüre göre, Cronbach Alpha puanının yorumlanmasında, hesaplanan güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması genel olarak güvenirlilik için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013). Bu durumdan hareketle tekrarlanan analizler sonucunda kalan 25 maddelik ölçeğin güvenirlilik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Alt boyutların güvenirliliği aşağıdaki Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5***Alt Boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Bulguları*

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Ülkeye Uyum	,747
Dil Engeli	,700
Öğretmen Desteği	,803
Okula Uyum	,693
Sosyal Çevreye Uyum	,709
Arkadaş İlişkileri	,655
Kültüre Duyarlılık	,642

Tablo 5 incelendiği alt boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarının ,642 ile ,803 aralığında olduğu görülmektedir. Özdamar'a (1999) göre Cronbach Alpha katsayısının ,60 ile ,90 aralığında olması oldukça güvenilir olarak yorumlanmaktadır. Bu durumdan hareketle alt boyutların Cronbach Alpha güvenirlilik değerlerinin yeterli olduğu söylenebilir.

**Sonuç**

Bu çalışma lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin (13-18 yaş) sosyal anlamda uyum düzeyini ortaya koyan eşit aralıklı bir ölçme aracı olan Sosyal Bütünleşme Ölçeğini (SOBÖ) geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle hem literatür taraması yapılarak hem de 6 okul psikolojik danışmanı ile 12 öğrenciyle yapılan görüşmeler neticesinde 68 maddelik uygulama formu oluşturulmuştur. 68 maddelik (29 reverse madde) uygulama formu aracılığıyla 428 yabancı uyruklu öğrenciden veri toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde AFA ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ortaya çıkan yapının uygunluğunu belirleme amacıyla tekrar 208 yabancı uyruklu öğrenciden veri toplanmıştır ve DFA gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapısını ortaya çıkarmak için yapılan AFA ve güvenirlilik analizi sonucunda yedi faktör ve 25 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler literatüre uygun olarak Ülkeye Uyum, Dil Engeli, Öğretmen Desteği, Okula Uyum, Sosyal Çevreye Uyum, Arkadaş İlişkileri ve Kültürel Duyarlılık şeklinde isimlendirilmiştir. Bu yedi faktörlü yapı toplam varyansın yaklaşık %59'unu açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Çokluk ve ark., 2014). Bu durumdan hareketle açıklanan varyans oranının uygun olduğu ifade edilebilir.



AFA sonucunda ortaya çıkan yapının uygunluğunu belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin uygun bir yapı gösterip göstermediğine bakılmıştır. Oluşan bu yedi boyutlu yapıya ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin uyumlu bir yapı gösterdiği ( $\chi^2/sd=1,801$ , CFI= ,937, TLI=,925 IFI=,938 GFI=,870 RMSEA= ,062) görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısıyla hesaplanmıştır ve yaklaşık olarak ,87 bulunmuştur. Literatüre göre, Cronbach Alpha puanının yorumlanmasında, hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması genel olarak güvenilirlik için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013). Bu durumdan hareketle ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyum düzeylerini ortaya koyabilecek eşit aralıklı bir ölçek geliştirmek amacıyla toplanan veriler üzerinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri bir bütün olarak incelendiğinde, ölçeğin uygun psikometrik özelliklere sahip olduğu ifade edilebilir. Bu durumdan hareketle ölçeğin lise düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacağı ifade edilebilir.

## Kaynakça

- Akkaya, C., Sarandöl, A., Danaci, A. E., Sivrioğlu, E. Y., Kaya, E ve Kirli, S. (2008). Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(3), 292-299.
- Arslan, G. ve Duru, E. (2016). Initial development and validation of the School Belongingness Scale. *Child Indicators Research*, 10, 1043-1058.
- Aydoğdu, F., ve Gürsoy, F. (2020). Sosyal Uyum Ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 1-20. doi: 10.29329/mjer.2020.234.1
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Bosc, M., Dubini, A. ve Polin, V. (1997). Development and validation of a social functioning scale, the Social Adaptation Self-evaluation Scale. *European Neuropsychopharmacology*, 7(1), 57–S70. doi:10.1016/s0924-977x(97)00420-3
- Bozdağ, F. ve Kocatürk, M. (2017). Zenofobi Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Journal of International Social Research*, 10(52).615-620.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Christiansen L. ve Johnson B.(2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev Edt: Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni* (Çev. Edt. Demir, S.B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crowley, C. (2009). The mental health needs of refugee children: A review of literature and implications for nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 21(6), 322–331. Doi:10.1111/j.1745-7599.2009.00413.x
- Doğan, A.. (2020). Göçmen çocuk ve ergenlerin uyum sürecini etkileyen risk ve koruyucu faktörler. A. Doğan ve D.K. Kağnıcı (Editörler). *Göçmen çocuk ve ergenler kültürleşme, uyum ve eğitim içinde* (s.27-50) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- European Commission. (2005). *Study on immigration, integration and social cohesion: Final report*. Erişim adresi: [https://ec.europa.eu/employment\\_social/social\\_situation/docs/vc04\\_171\\_immigration\\_report.pdf](https://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/vc04_171_immigration_report.pdf)

- Göç İdaresi Başkanlığı (2023, Haziran 15). *Göç alanında güncel sayılar*. <https://www.goc.gov.tr/raporlar#>
- Goretzko, D., Pham, T. T. H. ve Bühner, M. (2021). Exploratory factor analysis: Current use, methodological developments and recommendations for good practice. *Current psychology*, 40(7), 3510-3521. [Doi: 10.1007/s12144-019-00300-2](https://doi.org/10.1007/s12144-019-00300-2)
- Hu, L. ve Peter M. Bentler (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling. A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55, [Doi: 10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- International Organization for Migration (IOM) (2022). *World migration raport 2022*. Erişim adresi: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive>
- Kaya, Ö. S. (2022). Göçmenler için Sosyal Uyum Ölçeği (GSUÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26 (2), 353-368.
- Keser, A., Yalçın, Ö. ve Gökmen, Y. (2023). Adapting the socio-cultural adaptation scale (SCAS-R) to Arabic: A study on the Syrian migrants living in Gaziantep province of Türkiye. *Ethnicities*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687968221149589>
- Kılıç, A. F. (2022). Ölçek geliştirme sürecinde açılımlı faktör analizi. Y. Özer Özkan ve M. Acar Güvendir (Editörler), *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci* içinde (s. 69-125). Ankara: Pegem Akademi.
- Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2003). Uyum Ölçeği – Üniversite Formu' nun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 49-64.
- Künüroğlu, F. (2020). Göç, kültürleşme süreçleri ve psikososyal uyum. A. Doğan ve D.K. Kağnıcı (Editörler). *Göçmen çocuk ve ergenler kültürleşme, uyum ve eğitim* içinde (s. 1-20). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Li, Y., Kao, D. ve Dinh, T. Q. (2015). Social cohesion scale [database record]. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t39198-000>
- López-Rodriguez, L., Navas, M., Cuadrado, I., Coutant, D. ve Worchel, S. (2014). *Majority's Perceptions of Immigrants' Social Adaptation Scale* [Database record]. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t60004-000>
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Michel, A., Titzmann, P. F. ve Silbereisen, R. K. (2012). Psychological Adaptation of Adolescent Immigrants From the Former Soviet Union in Germany: Acculturation Versus Age-Related Time Trends. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(1), 59–76. <https://doi.org/10.1177/0022022111416662>

- Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2022). *Türkiye’de Yıllara Göre Geçici Koruma Altındaki Eğitim Çağındaki Suriyelilerin Dağılımı*. Erişim adresi: [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/26165737\\_goc2022sunu.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf)
- Motti-Stefanidi, F. (2019). Resilience among immigrant youths: Who adapts well, and why? *Current Directions in Psychological Science*, 28(5), 510–517. <https://doi.org/10.1177/0963721419861412>
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Saggar, S., Somerville, W., Ford, R. ve Sobolewska, M. (2012). *The impacts of migration on social cohesion and integration*. Final report to the Migration Advisory Committee. Erişim adresi: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/258355/social-cohesion-integration.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/258355/social-cohesion-integration.pdf)
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. R. ve Noack, P. (2018). Acculturation and School Adjustment of Early-Adolescent Immigrant Boys and Girls in Germany: Conditions in School, Family, and Ethnic Group. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 352–384. <https://doi.org/10.1177/0272431616670991>
- Sezgin, N. ve Akman, S. (2014). 6-12 Yaş Türk Çocukları İçin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 58-79. Doi:10.1501/sbeder\_0000000087
- Stanley, D. (2003). What Do We Know about Social Cohesion: The Research Perspective of the Federal Government’s Social Cohesion Research Network. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers Canadiens de Sociologie*, 28(1), 5. Doi:10.2307/3341872
- Steinberg, L., ve Monahan, K. C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology*, 43(6), 1531-1543.
- Sumi, C., Marder, C. ve Wagner, M. (2005). The social adjustment of elementary and middle school students with disabilities. *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities*, 5-1.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Vedder, P. H. ve Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. In D. L. Sam ve J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 419–438). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.031>
- Ward, C. ve Kennedy, A. (1994) Acculturation Strategies, Psychological Adjustment, and Sociocultural Competence during Cross-Cultural Transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 329-343. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90036-1](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90036-1)

- Wilson, J., Ward, C., Fetvadjev, V. H. ve Bethel, A. (2017). Measuring Cultural Competencies: The Development and Validation of a Revised Measure of Sociocultural Adaptation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(10), 1475–1506. <https://doi.org/10.1177/0022022117732721>
- World Vision (2015). *Social cohesion between Syrian Refugees and urban host communities in Lebanon and Jordan*. Erişim adresi: <https://www.wvi.org/sites/default/files/World%20Vision%20International%20DM2020%20Social%20Cohesion%20Report.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young-Kwang, L., Eun-Gu, J. ve Min-Joo, K. (2017 ). A study of the scale development for the social adaptability for adolescent in South Korea. *International Journal of Management and Applied Science (IJMAS)*, 3(9), 33-37.
- Yüksel H. ve Hiçdurmaz Z. (2022). Mağduriyet, sosyal uyum ve eğitim hakkı ekseninde Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocuklar: ulusal haberler üzerinden çözümleme. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 938-960.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Migration is a phenomenon that rapidly spreads due to various reasons such as work, marriage, expectations of a better future, education, health, civil war, disasters, terrorist activities, etc. (Doğan, 2020). Facing with a different environment, language, and culture during the migration process can lead to adaptation problems (Sarıtaş et al., 2016). Berry (1997) stated that there are four different ways of dealing with cultural stress: separation, assimilation, integration, and marginalization. Separation appears when refugees preserve their own cultures and reject the mainstream culture, while assimilation means refugees set aside their own cultures and adopt the mainstream culture. Integration, on the other hand, occurs when refugees maintain their own culture while also learning the mainstream culture. Finally, marginalization is defined as not preserving one's own culture and not adopting the mainstream culture.

In the process of acculturation, two types of adaptation emerge: psychological and sociocultural adaptation. Psychological adaptation is related to psychological well-being and satisfaction in relation to stress and coping (Ward and Kennedy, 1994). Sociocultural adaptation, on the other hand, is based on a social learning perspective and involves adapting to the host culture and reaching an understanding with this culture (Ward and Kennedy, 1994). The quality of adaptation of immigrant youth can be assessed through three aspects: performance in developmental tasks (academic achievement, peer relationships, displaying positive behaviors, etc.), learning and maintaining their own culture as well as the host culture, and having psychological well-being and mental health (Motti-Stefanidi, 2019). The most significant stressors related to school adaptation are as; exclusion by friends and teachers, language acquisition problems, a sense of inadequacy, and academic inadequacy (Crowley, 2009).

### **Purpose**

This study aims to develop a measurement tool to reveal the levels of social integration of foreign students who studying high school with Turkish peers and Turkish society.

## Method

The research was conducted according to the exploratory sequential mixed methods design. The study group of the research consists of foreign students who studying high school in Ankara. The qualitative data of the study were obtained from 6 school psychological counselors and 12 students in the target group through face-to-face interviews. In the following stage, data were collected from 428 students to perform exploratory factor analysis (EFA) and reliability analyses. Principal component analysis was used as the factorization method to reveal the factor structure of the scale. Additionally, the varimax rotation method was selected as the rotation method. However, it is also mentioned that factor extraction methods which are modelling error variance are more accepted to use, and oblique rotation method should be preferred in multifactorial structures while developing a measurement tool (Kılıç, 2022). Therefore, the scale items were also analyzed using the "principal axis factoring" technique, which is a technique of the "principal axis factoring". The "promax rotation technique" was used as the rotation method in this reasearch. Cronbach's Alpha and item-total correlations were examined for the reliability coefficients of the scale. To test the accuracy of the structure of the 25-item structure resulting from EFA and reliability analyses, data were collected from 208 foreign students. Confirmatory factor analyses (CFA) were also conducted by using the AMOS software.

## Results

Exploratory factor analysis (EFA) was conducted on the collected data to find out the most appropriate structure. Finally the structure consists of 25 items and 7 factors. As for the 25 items analyzed, it was observed that there were 7 different components with eigenvalues above 1. These components contribute to the total variance by 59.218%. Moreover, when the principal axis factoring analysis method was used, it was observed that the explained total variance was 59.218%. In multifactorial designs, an explained variance between 40% and 60% is considered as sufficient (Çokluk et al., 2014). Within this scope, it can be said that the explained variance ratio is appropriate for both methods. In addition, the reliability of the remaining 25 items was calculated with Cronbach's Alpha internal consistency coefficient and was found to be approximately .87, and it is observed that the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients of the sub-dimensions range between .642 and .803.

The Chi-square/degrees of freedom value, CFI, TLI, IFI, GFI, and RMSEA fit indices were considered in order to confirm CFA. When the analysis results of this seven-dimensional structure are examined, it is seen that the scale demonstrates a coherent structure ( $\chi^2/sd= 1.801$ , CFI= .937, TLI= .925, IFI= .938, GFI= .870, RMSEA= .062).

### **Conclusion**

In conclusion, the results of EFA and CFA in this study revealed that the scale has appropriate psychometric properties in terms of measuring the social integration levels of foreign students studying high school.



**NOT:** Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin “Tez savunma sınavı jürisinin oluşturulması” bölümünün 5. maddesi kapsamında tez ile ilişkili araştırma makalesi kapsamında geliştirilmiştir.

**ETİK BEYAN:** "Sosyal Bütünleşme Ölçeğinin (SOBÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzni (17/10/2022 tarih ve 00002457987 sayılı yazı) ve MEB Onayı (17/04/2023 tarih ve 74631636 sayılı yazı) alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim."

## 6. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABININ KAPSAYICI EĞİTİM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### EXAMİNİNG THE 6TH GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Süleyman TEMUR<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: 13.11.2023

Yayına Kabul Tarihi:04.04.2024

DOI:10.21764/maeuefd.1390447

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** 21. yüzyılda küreselleşen dünyada meydana gelen gelişmelere bağlı olarak eğitime olan bakış açısı da gelişmekte, değişmekte ve tartışılmaktadır. Bu tartışmalardan birisi de eğitimin hangi bireyleri kapsamı gerektiğidir. Nitekim dezavantajlı olsun ya da olmasın tüm bireylerin fırsat eşitliği ilkesi doğrultusunda eşit ve adil bir eğitim alması dünya devletlerinin en nihai hedeflerinden birisidir. Bu tartışmaların odak noktası ise kapsayıcı eğitimidir. Kapsayıcı eğitim, bireysel farklılıkların dikkate alınarak tüm bireylerin kendi potansiyelini keşfederek toplumsal yaşam pratiklerinde yer edinmesini sağlamak adına yapılan eğitim sürecinin tamamı olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersi ise etkin ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek hedefi doğrultusunda kapsayıcı eğitime hizmet edecek en önemli derslerden birisi olarak görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı "6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi" olarak belirlenmiştir. Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 16 farklı kavramın kapsayıcı eğitimle ilişkilendirildiği görülmektedir. İlişkilendirilen kavramların metin, genel ağ haberleri, görsel-fotoğraf, tablo ve anayasa metni gibi farklı araçlarla beraber kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca ders kitabında yer alan ve kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların "Birey ve Toplum", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" olmak üzere 3 farklı öğrenme alanında olduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** *Kapsayıcı eğitim, sosyal bilgiler, ders kitabı, kavramlar.*

**Abstract:** In the 21st century, depending on the developments in the globalizing world, the perspective on education is also developing, changing and being discussed. One of these discussions is which individuals education should cover. As a matter of fact, it is one of the ultimate goals of the world states that all individuals, whether disadvantaged or not, receive an equal and fair education in line with the principle of equal opportunity. The focal point of these discussions is inclusive education. Inclusive education is defined as the entire educational process carried out to ensure that all individuals discover their potential and take part in social life practices by taking individual differences into account. The social studies course stands out as one of the most important courses that will serve inclusive education in line with the goal of raising effective and responsible citizens. In this context, the aim of the study was determined as examining the 6th grade social studies textbook in the context of inclusive education. Document analysis technique, one of the qualitative data collection methods, was used in the study. The collected data were analyzed by content analysis. As a result of the research, it is seen that 16 different concepts are associated with inclusive education in the 6th grade social studies textbook. It was observed that the associated concepts were used with different tools such as text, general network news, visual-photo, table and constitutional text. In addition, it was observed that the concepts in the textbook that are associated with inclusive education are in 3 different learning areas: "Individual and Society", "Active Citizenship" and "Global Connections".

**Keywords:** *Inclusive education, social studies, textbook, concepts.*

<sup>1</sup> Bu çalışma 23-25 Ekim 2023 tarihinde Fırat Üniversitesinde düzenlenen 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES 2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi/MEB öğretmen, Niğde Ömer HalisDemir Üniversitesi. E-posta: [temursuleyman19@gmail.com](mailto:temursuleyman19@gmail.com). ORCID: 0000-0002-5203-6553

## Giriş

Son zamanlarda dünyada yaşanan gelişmelere bağlı olarak eğitime olan bakış açısı değişmektedir. Nitekim eğitimin hangi bireyleri kapsamaması gerektiği noktasında ciddi tartışmalar yaşanmaktadır (Çelik, 2022). Özellikle dezavantajlı olsun ya da olmasın tüm bireylerin eğitime entegrasyonunun sağlanmasında ve tüm bireylere ilgi, yetenek ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verilmesi noktasında kapsayıcı eğitim kilit rol oynamaktadır (Polat, 2020; Sakız, 2022). Zira kapsayıcı eğitim fırsat eşitliği ilkesinin somut bir göstergesidir. Bu bağlamda yaşanan tartışmaları minimize etmek, fırsat eşitliği sağlamak, tüm bireyleri eğitim sürecine entegre etmek ve onlardan maksimum verim almak adına kapsayıcı eğitim önem arz etmektedir (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021).

Kapsayıcı eğitim için tek bir tanım yapmak zordur. Çünkü kapsayıcı eğitim gerek toplumsal ve kültürel gerekse de politik anlamda farklı bakış açılarına göre tanımlanmaktadır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin süreç içerisinde sürekli şekillenerek bugünkü anlamına kavuştuğunu söyleyebiliriz. Hehir, Grindal, Freeman, Lamoreau, Borquaye ve Burke (2016) bu süreci dört kategoride sıralamıştır:

1. Dışlama
2. Ayrışma
3. Entegrasyon
4. Kapsayıcılık (dâhil etmek)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2009) ise kapsayıcı eğitimin temelini oluşturan anlayışı şu şekilde ifade etmiştir.

1. Eşit ve adil bir eğitim.
2. Eğitimin tüm değişkenlerinin (okul, öğretmen, yönetici vb.) bireysel ve kültürel farklılıklara saygı duyması.
3. Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir anlayışın geliştirilmesi.
4. Tüm paydaşlarla iş birliği sağlanması.

Kapsayıcı eğitimi; Şimşek (2019), daha adil bir toplumsal yapı oluşturmak adına tüm bireylerin eğitime entegre olmasını sağlamak, Doğan ve Avcıoğlu (2022), dezavantajlı grupları fark etme, Sakız (2022), eğitimde fırsat eşitliği sağlayarak tüm bireyleri eğitim sistemine dâhil etme, Alkaya (2023), eşit ve adil bir eğitim sağlamak, Kızılaslan, Avşar Tuncay ve Umar (2021), bireylerin eksiklikleri ne olursa olsun, onlardan en üst seviyede verim almak adına eğitim süreçlerinin tasarlanması, Tagiyeva (2023), okul, öğretmen, veli işbirliği sağlayarak çocukların eğitim sistemi içerisinde kalmasını sağlamak, Özel ve Çetinkaya (2020), tüm bireylere ihtiyaçları doğrultusunda eğitim-öğretim sürecinin tasarlanması olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimi, fırsat eşitliğini eğitim sisteminde görünür kılmak adına tüm bireylerin ihtiyaçlarına cevap verecek bir eğitim-öğretim sürecinin tasarlanması olarak ifade edebiliriz.

Sosyal bilgiler dersi, kültürel değerleri içselleştiren fertler olarak çocukların toplumsallaşmasını sağlamak ve bu amaçla elde ettiği deneyimleri toplumsal yaşama entegre edecek becerileri kazandırmayı hedefleyen bir ders olarak nitelendirilmiştir (Merey, 2012). Sosyal bilgiler dersi, fertlerin toplumsallaşmasını, yaşadığı sorunları sorumluluk alarak aktif bir şekilde çözebilmesini, içinde bulunduğu toplumsal yapının kültürel değerlerini içselleştirmesini, eleştirel ve sorgulayıcı bir anlayışla bakabilmesini, ülkesi adına sahip olması gereken vatandaşlık rolünü benimsemesini ve değişen dünyaya uyum sağlayacak becerilere sahip olmasını sağlayan bireyler yetiştirmeyi ilke edinmiştir (Tay, 2017; Yeşiltaş, 2006). Dahası sosyal bilgiler, etkin ve demokratik bireyler yetiştirme gayesi doğrultusunda bireylerin toplumsal yaşam pratiklerinde var olmasını sağlamak amacıyla diğer sosyal bilim dallarından yararlanarak inşa edilen bir derstir (Doğanay, 2005). Shug ve Berry, (1987) ise sosyal bilgileri, sosyal bilimlere ait verilerin eğitim amacıyla çocukların seviyesine indirgenmesi şeklinde tanımlamıştır.

Ders kitapları, okul içinde ve okul dışında gerek öğretmene gerekse de öğrencilere yardımcı olan bir ders materyalidir (Mithanks & Grmek, 2020). Özellikle dersi ne şekilde planlaması gerektiği noktasında öğretmene rehberlik etmektedir. Çünkü ders kitapları, içinde barındırdığı metin, görsel ve etkinliklerle kullanılacak yöntem, teknik ve materyaller konusunda öğretmene yol göstermektedir (Haulle & Kabelege, 2021). Nikonova et al., (2016) ders kitaplarını, bir dersin öğrenilmesini sağlamak amacıyla ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiş, basılı veya elektronik olarak öğrencilerin hizmetine sunulan bir ders materyali olarak tanımlamıştır. Ayrıca ders kitapları, öğrencilerin tek başlarına ve bağımsız bir şekilde çalışmasına olanak sağlayarak onların sorumluluk ve özdenetim becerilerine katkı sağlamaktadır. Dahası, ders kitapları okul dışında da öğrencilere rehberlik eden, dersin tekrar edilmesini sağlayan ve istenildiğinde kolay ulaşılabilen niteliklere sahiptir (Haulle & Kabelege, 2021). Swanepoel (2010), ders kitaplarının, öğrencilerin bilgilenmesi için gerekli olan açıklamaları ve etkinlikleri barındırma, alıştırmaya, uygulama ve pekiştirme imkânı sağlama, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlama gibi işlevlere sahip olduğunu belirtmiştir.

Sosyal bilgiler dersi ön yargı ve kalıp yargı gibi ayrımcılığı ve ötekileştirmeyi ortadan kaldıracak önemli bir anlayışa sahiptir (Nelson & Pang, 2014). Bu durum, tüm bireylerin değerli ve biricik olduğunu, hak ve özgürlükler temelinde sorumlu ve etkili vatandaşlar yetiştirilmesinde sosyal bilgiler dersinin ve kapsayıcı eğitimin aynı amaca hizmet ettiğini göstermektedir (Temur, 2023). “Özellikle Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda” (SBDÖP) yer alan adalet, eşitlik, yardımseverlik, vatanseverlik, barış vb. gibi değerler ile empati, ön yargı ve kalıp yargıları fark etme, sosyal katılım gibi becerilerin (MEB, 2018, s.9) kapsayıcı eğitim ile doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca son zamanlarda yaşanan uluslararası sorunlar neticesinde ülkemize göç eden sığınmacı ve mültecilerin toplumsal uyumunu sağlamak adına sosyal bilgiler dersine gereksinim duyulmaktadır (Fırat, 2021). Nitekim toplumsal yaşamda yer almak adına birçok değer ve beceriyi bünyesinde barındıran sosyal bilgiler dersi yaşamın kendisi olarak ifade edilmektedir (Yalçınkaya & Er, 2019). Bu gerekçeler, ülkemize göç eden bireylerin sorunlarını ortadan kaldırmak ve toplumsal entegrasyonunu kolaylaştırmak adına sosyal bilgiler dersinin kapsayıcı eğitime hizmet eden en önemli ders olduğunu göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde; kapsayıcı eğitim bağlamında öğretim programlarının incelendiği (Bülbül & Sakız, 2020; Göl & Sakız, 2020; Gültekin-Talayhan & Sakız, 2022; Koçyiğit & Şimşek, 2019; Şimşek vd., 2019; Temur, 2024) öğretmenlerin görüş ve algılarının incelendiği (Akbulut vd., 2021; Alhleel, Alkaya, 2023; 2021; Amaç, 2021; Baka, 2023; Bayram, 2019; Bayram & Öztürk, 2021; Doğan & Telli, 2022; Erçiçek, 2023; Erol Salihlioğlu, 2020; Eşici & Doğan, 2020; Güler, 2023; Ketenoğlu-Kayabaşı, 2022; Şimşek, 2019; Tuzcuoğlu & Aydın, 2023; Uruk, 2023); kapsayıcı eğitimin tanımı, önemi ve uygulamaları (Aydın-Güngör & Pehlivan, 2021; Çelik, 2017; Çelik, 2022; Doğan & Avcıoğlu, 2022; Göksoy, 2019; Kızılaslan, Avşar-Tuncay & Umar, 2021; Sakız, 2022; Tagiyeva, 2023) ve sosyal bilgiler dersinde kullanımını (Fırat, 2021; Öner, 2022; Ünal, 2021; Yıldırım, 2020) gibi çalışmaların yer aldığı gözlemlenmiştir. Ders kitaplarının ise kapsayıcı eğitimin bağlamında incelendiği (Akcan & Türkmenoğlu, 2022; Arı & Doğan, 2022) çok az sayıda çalışma yapıldığı ve bu çalışmaların da hayat bilgisi dersi ile sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak doğrudan sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik herhangi bir çalışma bulgusuna rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışmanın problemi “6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin alt başlıklar şunlardır:

6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında;

1. Kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramlar nelerdir?
2. Kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların ünitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların yazılı metin ve görsellerde yer alma durumu nasıldır?
4. Kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

“6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı” kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında değerlendirmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Nitel yöntemle desenlenmiş çalışmalarda incelemeye konu olan olay veya olgular hakkında gerçekçi, bütünleştirilmiş ve derinlemesine bir veriye ulaşma çabası söz konusudur (Morgan, 1996; Yıldırım & Şimşek, 2021).

## Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Şimşek & Yıldırım, 2021, s.189). “Eğitim alanında ders kitapları, müfredat, öğrenci ve öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir” (Bogdan & Biklen, 1992; Goetz & LeCompte, 1984). Bu bağlamda araştırmanın veri kaynağını, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında ortaokul öğrencilerine dağıtılan sosyal bilgiler dersi kitabı (6.sınıf) oluşturmaktadır. Veriler toplanırken öncelikle kapsayıcı eğitim konusunda geniş bir literatür taraması yapılmış ve gerekli okumalar yapıldıktan sonra (kapsayıcı eğitimin tanımı, önemi, uygulamaları, öğretim programı ve ders kitaplarındaki kullanımı vb. konularda), kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen kavramların yer aldığı bir form yazar tarafından oluşturulmuştur. Bu bağlamda formda yer alan ve kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramlar göz önünde bulundurularak sosyal bilgiler dersi kitabı (6.sınıf) incelenmiş, ders kitabında yer alan yazılı metin ve görseller kapsayıcı eğitim ilkeleri bağlamında analiz edilmiştir. Araştırmacının ortaya koyduğu verileri ve yorumları desteklemek ve kapsayıcı eğitimin içeriğinde neler olduğunu göstermek amacıyla veri kaynağı olarak kullanılan “6.sınıf sosyal bilgiler dersi kitabında” yer alan yazılı metin ve görsellerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ders kitabının künyesi aşağıda verilmiştir:

- Şahin, E. (2023). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler dersi kitabı (6.sınıf). Anadol Yayıncılık.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizine tabi tutulmuş ve değerlendirilmiştir. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dâhilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin & Ünal, 2022).

Bu araştırmada “6.sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı” kapsayıcı eğitim ilkeleri doğrultusunda incelendiği için içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada problem durumu doğrultusunda elde edilen veriler temaya uygun olarak düzenlenip yorumlanmıştır.

## Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

“Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamanın en önemli aşaması; araştırmacının veri toplama, veri analizi ve yorumlanması süreçlerinde tutarlı olması, araştırmacının tüm aşamalarını ayrıntılı ve açık bir şekilde ifade etmesidir” (Yüksel, Mil & Bilim, 2007). Bu araştırmada geçerliliğin ve güvenirliliğin sağlanması için; araştırmacının modeli, veri kaynağı, verilerin toplanması ve veri analizleri açıkça belirtilmiştir. Araştırmacının güvenirliliğini belirlemek amacıyla kaynak olarak kullanılan “6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan yazılı metinler ve görsellerde kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramlar yazar ve sosyal bilgiler alanında ve kapsayıcı eğitim konusunda çalışmaları olan bir uzman tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kazanım sayıları belirlenmiştir. Daha sonra araştırmacının güvenirliliği için Miles & Huberman’ın (1994), belirttikleri formül ( $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$ ) formülü kullanılmıştır. Formülde, “ $\Delta$ : Güvenirlilik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını,  $\partial$ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir.” “İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması” beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994, akt. Baltacı, 2017, s.8.; Patton, 2002). Bu hesaplamada sonuç %96 bulunmuş ve araştırma güvenirliliği için yeterli düzeyde kabul edilmiştir.

## Bulgular

“6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan yazılı metin ve görsellerde kapsayıcı eğitime ilişkin bulgular ünitelere ve öğrenme alanlarına göre analiz edilerek aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma kapsamında ders kitabında kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların ünitelere göre dağılımı incelenerek Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kapsayıcı Eğitim İle İlişkilendirilen Kavramların Ünitelere Göre Dağılımı

Kavramlar	Ünite			(f)	(% )
	Biz ve Değerlerimiz	Yönetime Katkılarımız	Uluslararası İlişkilerimiz		
Farklılıklara Saygı	6	3	-	9	15
Dezavantajlı Gruplar	1	5	1	7	11,66
Dayanışma	4	-	2	6	10



Yardımlaşma	4	-	2	6	10
İşbirliği	4	-	2	6	10
Barış	1	-	4	5	8,33
Demokratik Nitelikler		4	-	4	6,66
Bireysel Farklılıklar	3	1	-	4	6,66
Birlik ve Beraberlik	2	-	1	3	5
Empati	2	-	-	2	3,33
Ön Yargıları Fark Etme	1	1	-	2	3,33
Kalıp Yargıları Fark Etme	1	1	-	2	3,33
Eğitim Hakkı	-	1	-	1	1,66
Sevgi	1	-	-	1	1,66
Hoşgörü	1	-	-	1	1,66
Sorumluluk		1	-	1	1,66
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde “Kapsayıcı Eğitim” ile ilişkilendirilen 16 farklı kavramın olduğu görülmektedir. “Kapsayıcı Eğitim” ile ilişkilendirilen kavramların sırasıyla en fazla “farklılıklara saygı” 9 (%15), “dezavantajlı gruplar” 7 (%11,66), “dayanışma” 6 (%10), “yardımlaşma” 6 (%10), “işbirliği” 6 (%10), “barış” 5 (%8,33), “demokratik nitelikler” 4 (%6,66), “bireysel farklılıklar” 4 (%6,66), “birlik ve beraberlik” 3 (%5), “empati” 2 (%3,33), “ön yargıları fark etme” 2 (%3,33), “kalıp yargıları fark etme” 2 (%3,33), “eğitim hakkı” 1 (%1,66), “sevgi” 1 (%1,66), “hoşgörü” 1 (%1,66) ve “sorumluluk” 1 (%1,66), olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca “Kapsayıcı Eğitim” ile ilişkilendirilen kavramların en fazla 31 (%51,66) “Biz ve Değerlerimiz” ünitesinde en az ise 12 (%20), “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesinde yer aldığı görülmektedir. Ayrıca 4 üniteye kapsayıcı eğitim ilişkilendirilebilecek herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Araştırmada incelenen bir diğer konu olan kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların yazılı metin ve görsellerde yer alma durumuna göre dağılımı incelenerek Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kapsayıcı Eğitim İle İlişkilendirilen Kavramların Yazılı Metin Ve Görsellerde Yer Alma Durumuna Göre Dağılımı*

Kategoriler	(f)	(%)
Metin-Okuma Parçası	12	31,57
Genel Ağ Haberi	11	28,94
Görsel-Fotoğraf	10	26,31
Tablo	3	7,89
Anayasa Metni	2	5,26
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde; “Kapsayıcı Eğitim” ile ilişkilendirilen kavramların sırasıyla en fazla “metin-okuma parçası” 12 (%31,57), “genel ağ haberi” 11 (%28,94), “görsel-fotoğraf” 10

(%26,31), “tablo” 3 (%7,89) ve “anayasa metni” 2 (%5,26) gibi yazılı ve görsel metinlerde verildiği gözlemlenmiştir.

Araştırmada incelenen bir diğer konu ders kitabında kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların öğrenme alanlarına göre dağılımı incelenerek Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*6.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Kapsayıcı Eğitim İle İlişkilendirilen Kavramların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı*

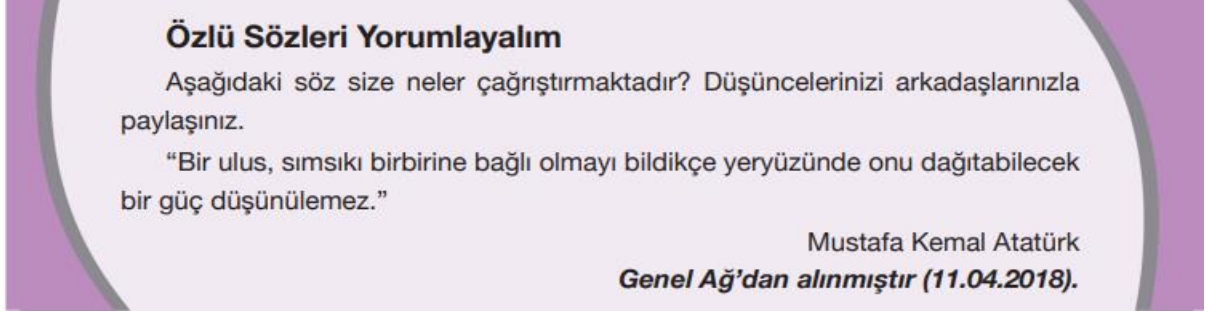
Öğrenme Alanı	(f)	(%)
Birey ve Toplum	31	51,66
Etkin Vatandaşlık	17	28,33
Küresel Bağlantılar	12	20
<b>Toplam</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde; kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların sırasıyla en fazla “Birey ve Toplum” 31 (%51,66), “Etkin Vatandaşlık” 17 (%28,33) ve “Küresel Bağlantılar” 12 (%20) öğrenme alanlarında olduğu görülmektedir. Ayrıca “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanlarında kapsayıcı eğitime ilişkin herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklemek amacıyla “6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” yer alan yazılı metinler ve görsellerden doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

6.sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi “Kültür ve Toplumsal Birliktelik” başlığı altında çocukların birlik ve beraberliğin önemini anlamaları sağlamak adına aşağıdaki genel ağ haberinde (Şekil 1) Mustafa Kemal Atatürk’ün özlü sözü verilmiştir.

6.sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi “Kültür ve Toplumsal Birliktelik” başlığı altında çocukların birlik ve beraberliğin önemini anlamaları sağlamak adına aşağıdaki genel ağ haberinde (Şekil 1) Mustafa Kemal Atatürk’ün özlü sözü verilmiştir.



Şekil 1. “Birlik ve Beraberlik” ile İlgili Genel Ağ Haberi (s.15)

6.sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi “Farklılıklara Saygı Duyuyorum” başlığı altında çocukların dezavantajlı gruplardan biri olan sığınmacılar konusunda farkındalık yaratmak amacıyla aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 2) verilmiştir.



Şekil 2. “Dezavantajlı Gruplar (Sığınmacı)” ile İlgili Metin ve Görsel (s.20)

6.sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi “Farklılıklara Saygı Duyuyorum” başlığı altında çocukların farklılıkların bir zenginlik kaynağı olduğunu anlamaları ve farklılıklara saygı duymaları için aşağıdaki görsel (Şekil 3) verilmiştir.



*Her bireyin toplumda yeri ve önemi vardır.*

*Şekil 3. “Farklılıklara Saygı” ile İlgili Görsel (s.18)*

6.sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi “Farklılıklara Saygı Duyuyorum” başlığı altında çocukların farklı olan bireylere karşı duyarlı olunması ve toplumsal yaşam pratiklerine bunu yansıtmasını aşağıdaki görsel (Şekil 4) verilmiştir.



*Farklılıklara saygı duymak toplumsal uyumu artırmaktadır.*

*Şekil 4. “Farklılıklara Saygı” ile İlgili Görsel (s.20)*

6.sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi “Farklılıklara Saygı Duyuyorum” başlığı altında çocukların toplumsal yaşamda çok sık kullanılan kalıp yargıları fark edebilmeleri adına aşağıdaki tablo (Şekil 5) verilmiştir.

Kalıp yargı örnekleri	Açıklamalar
Kadınlar duygusaldır.	İnsan, doğası gereği duygusaldır ve duygusallık belli bir cinsiyete ait değildir. Erkekler de kadınlar da duygusal olabilir.
Yaramaz çocuklar zekidir.	Yaramazlık ile zekâ arasında bir bağlantı olduğu söylenemez. Yaramaz çocuğun zekâ yönünden uslu çocuktan farkı yoktur.
Pahalı olan ürünler kalitelidir.	Bazı insanlar aynı özelliklere ve işleve sahip iki ürün arasında kararsız kaldığında pahalı olanı tercih edebilmektedir. Bu yanlış bir tutumdur. Çünkü pahalı ürünlerden bazıları kalitesiz olabileceği gibi ucuz ürünlerden bazıları da kaliteli olabilir.

Şekil 5. “Kalıp Yargıları Fark Etme” ile İlgili Tablo (s.19)

6.sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi “Farklılıklara Saygı Duyuyorum” başlığı altında çocukların toplumsal yaşamda çok sık kullanılan ön yargılar hakkında farkındalık kazanmaları için aşağıdaki tabloda (Şekil 6) örnekler verilmiştir.

Ön yargı örnekleri	Açıklamalar
Eminim ki bu sınavdan kötü not alacak.	Bu cümleyi kuran kişi, sınava giren öğrenciye karşı ön yargılıdır. Çünkü sınav daha olmamıştır ve sınavın sonucu bilinmemektedir. Öğrenci sınavdan iyi not da alabilir.
Bu arabayı Ahmet Usta'dan başka kimse tamir edemez.	Bu cümleyi kuran kişi, Ahmet Usta dışındaki bütün ustalara karşı ön yargılıdır. Çünkü arabanın arızasını başka ustalara göstermemiştir. Arabayı Ahmet Usta tamir edebileceği gibi başka ustalar da tamir edebilir.
Kupayı kesin bizim takım alacak.	Bu cümleyi kuran taraftar ön yargılıdır. Çünkü maçlar daha bitmemiştir ve kupayı hangi takımın alacağı belli değildir. Maçlar bittiğinde kupayı başka bir takım da alabilir.

Şekil 6. “Ön Yargıları Fark Etme” ile İlgili Tablo (s.19)

6.sınıf “Yönetime Katılıyorum” ünitesi “Yönetim Biçimlerini Öğreniyorum” başlığı altında çocukların bireysel farklılıklar ile ilgili farkındalık kazanması için demokratik niteliklerden birisi olan insan haklarına saygı konulu aşağıdaki metin (Şekil 7) verilmiştir.

### İnsan Haklarına Saygı

Demokrasilerde temel hak ve özgürlükler anayasa ile güvence altına alınmıştır. Devleti yönetenler cinsiyet, ırk, renk, dil, din, inanç, mezhep, felsefi ve siyasi görüş vb. farklılıklarından dolayı insanlar arasında ayrımcılık yapmaz.

Şekil 7. “Bireysel Farklılıklar” ile İlgili Metin (s.209)

6.sınıf “Biz ve Değerlerimiz” ünitesi “Yardımlaşma ve Dayanışma” başlığı altında çocukların sosyal sorumluluk projesi ile toplumsal birlikteliğin sağlanması adına aşağıdaki metin ve görsel (Şekil 8) verilmiştir.



Şekil 8. “Yardımlaşma, Dayanışma, İşbirliği ve Empati” ile İlgili Metin ve Görsel (s.25)

6.sınıf “Yönetime Katılıyorum” ünitesi “Toplumsal Hayatımızda Demokrasinin Önemi” başlığı altında çocukların demokratik niteliklerden birisi olan düşünce özgürlüğü ve hukukun üstünlüğü konularında farkındalık kazanması aşağıdaki metin ve görseller (Şekil 9) verilmiştir.



Ülkemizde ortaokul ve liselerde öğrencilerin genel dersler haricinde seçmeli dersler görme hakkı bulunmaktadır (Görsel 6.15). Bu dersleri öğrenciler özgür iradeleriyle seçebilmektedir.



Ülkemizde yürürlükte olan kanunlar herkes için geçerlidir (Görsel 6.16). İnsanlar kanunlara uygun olarak haklarını kullanabilirler. Demokratik bir toplumda kanunun üstünlüğü vazgeçilmezdir.

Şekil 9. “Demokratik Nitelikler” ile İlgili Metin ve Görsel (s.219)

6.sınıf “Yönetime Katılıyorum” ünitesi “Toplumsal Hayatta Kadının Yeri” başlığı altında çocukların dezavantajlı gruplardan birisi olan özel gereksinimli bireyleri anlamaları ve pozitif ayrımcılığın toplumsal yaşamda adaleti sağlamak adına önemli olduğunu göstermek için aşağıdaki görsel (Şekil 10) verilmiştir.



Ülkemizde özel gereksinimi olan bireylere pozitif ayrımcılık yapılmaktadır.

Şekil 10. “Dezavantajlı Grup (Özel Gereksinimli Bireyler)” ile İlgili Görsel (s.230)

6.sınıf “Yönetime Katılıyorum” ünitesi “Toplumsal Hayatta Kadının Yeri” başlığı altında çocukların dezavantajlı gruplardan birisi olan kadınları anlamaları ve pozitif ayrımcılığın toplumsal yaşamda adaleti sağlamak adına önemli olduğunu göstermek için aşağıdaki genel ağ haberi (Şekil 11) verilmiştir.

## BASINDAN

### Kadın yolculara pozitif ayrımcılık

İzmir Büyükşehir Belediyesi, sosyal yaşamda kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık yapacak.

İzmirli kadınlar, 22.00-06.00 saatleri arasında, otobüslerde istedikleri takdirde durak haricinde de inmeye başladı. ESHOT Genel Müdürlüğü, kadın yolcuların bu yöndeki taleplerinin yol, yolcu, çevre ve trafik güvenliğini tehdit etmeyecek en uygun noktalarda durularak karşılanacağını duyurdu.

İzmir Büyükşehir Belediyesi Meclisinde kabul edilen toplu ulaşımda otobüs kullanan kadın yolcuların akşam 22.00'den sonra durak haricinde de inebilmelerine yönelik düzenleme hayata geçirildi. İzmir Büyükşehir Belediyesi tarafından işletilen otobüslerde seyahat eden kadın yolcular bu uygulamadan yararlanmaya başladı. ESHOT Genel Müdürlüğü tarafından konu ile ilgili bir açıklama yapılarak, “Belediye meclisimizin, kadınlara ve onların güvenli bir yaşam sürdürebilme hakkına verdiği önemin ve değerini göstergesi durumundaki kararı ile otobüslerimizde seyahat eden kadın yolcularımız 22.00 ile 06.00 saatleri arasında güzergah üzerindeki durak olmayan noktalarda da inebileceklerdir.” denildi. Kadının toplumsal yaşamdaki yerinin hak ettiği noktaya ulaşması için atılan her adımın ve kararın destekçisi olduklarını dile getiren ESHOT Genel Müdürlüğü yetkilileri, alınan kararı uygulamaktan gurur ve mutluluk duyacaklarını ifade etti.

**Genel Ağ'dan düzenlenerek alınmıştır (26.06.2018).**

Şekil 11. “Dezavantajlı Gruplar (Kadınlar)” ile İlgili Genel Ağ Haberi (s.229)

6.sınıf “Yönetime Katılıyorum” ünitesi “Anayasal Güvence altındayız” başlığı altında çocukların anayasada belirtilen temel haklardan birisi olan eğitim hakkı ve ödevi ile ilgili farkındalık kazanmaları adına aşağıdaki anayasa metni (Şekil 12) verilmiştir.

**Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi**

**MADDE 42-** Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

*Şekil 12. “Eğitim Hakkı” ile İlgili Anayasa Metni (s.224)*

6.sınıf “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesi “Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler” başlığı altında çocukların dünya barışı konusunda farkındalık kazanmaları adına aşağıdaki metinde (Şekil 13) Mustafa Kemal Atatürk’ün belirlediği Türkiye Cumhuriyeti’nin dış politikası verilmiştir.

**Millî Dış Politika İlkeleri**

Ülkeler arasında kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik yönden çeşitli ilişkiler vardır. Ülkeler birbiriyle olan ilişkilerini, belirledikleri dış politika esaslarına göre yürütürler. Ülkemizin Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde belirlediği millî dış politika ilkeleri aşağıda verilmiştir. İnceleyiniz.

**Devletlerin eşitliği:** Uluslararası ilişkilerde devletler siyasi olarak eşittir.

**Karşılıklılık (mütekabiliyet):** Uluslararası ilişkilerde karşılıklı güven ve saygı esastır.

**Komşu devletlerle barış içinde yaşama:** Komşularımızla ve bütün devletlerle iyi geçinmek esastır.

**Yurtta barış dünyada barış:** Yurtta ve dünyada barış ortamına katkıda bulunmak gereklidir.

**Tam bağımsızlık:** Millî sınırlar içinde bağımsız yaşamak esastır.

*Şekil 13. “Barış” ile İlgili Metin (s.242)*

6.sınıf “Uluslararası İlişkilerimiz” ünitesi “Ülkemizin Üstlendiği Uluslararası Roller” başlığı altında çocukların dünya barışına katkı sağlamak adına Türkiye’nin üstlendiği rolleri anlamları adına aşağıdaki genel ağ haberi (Şekil 14) verilmiştir.



## BASINDAN

### Birleşmiş Milletlerden Türkiye'ye övgü dolu sözler

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiseri Grandi, Türkiye'nin Arakan Müslümanlarına yönelik insani yardımlarına ilişkin, "Türkiye insani yardımlarda küresel olarak cömert bir ülke olma özelliğini sürdürüyor." dedi.

Myanmar'ın Arakan eyaletinde yaşanan karışıklıklardan kaçarak Bangladeş'e sığınan Arakanlı Müslümanların, temel insani ihtiyaçlarının karşılanması için talep edilen 434 milyon dolarlık acil fonun 335 milyon dolarının karşılandığını anımsatan Grandi, "Konferansın sonucundan memnunuz. Daha önce talep ettiğimiz 434 milyon dolarlık fonun yaklaşık 4'te 3'ünü bu konferans yoluyla tedarik etmiş olduk." dedi.

Grandi, Türkiye'nin BM Cenevre Ofisi nezdindeki daimi temsilcisinin "Planlanan projeler ve teslimatlarla Türkiye tarafından (Arakan Müslümanlarına) sağlanan insani yardım miktarı toplamda 50 milyon doları aşacak." ifadesine de değinerek Türkiye'ye övgüde bulundu. Grandi, "Şunu vurgulamak istiyorum ki Türkiye insani yardımlarda küresel olarak cömert bir ülke olma özelliğini sürdürüyor." değerlendirmesinde bulundu.

*Genel Ağ'dan düzenlenerek alınmıştır (20.07.2018).*

Şekil 14. "Barış, Yardımlaşma, Dayanışma ve İşbirliği" ile İlgili Genel Ağ Haberi (s.251)

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

"6. sınıf sosyal bilgiler dersi kitabı" incelendiğinde "Kapsayıcı Eğitim" ile ilişkilendirilen 16 farklı kavramın olduğu görülmektedir (Tablo 1). "Kapsayıcı Eğitim" ile ilişkilendirilen kavramların, "farklılıklara saygı", "dezavantajlı gruplar", "empati", "barış", "dayanışma", "yardımlaşma", "bireysel farklılıklar", "eğitim hakkı", "işbirliği", "ön yargıları fark etme", "sevgi", "hoşgörü", "sorumluluk", "demokratik nitelikler", ve "birlik ve beraberlik" olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin yapısı düşünüldüğünde sorumlu ve etkin vatandaşlar yetiştirme gayesi doğrultusunda bu kavramların sosyal bilgilerin yapı taşını oluşturduğunu söyleyebiliriz. Nitekim bu kavramlar toplumsal birlik ve beraberliği güçlendirme, sevgi, saygı ve hoşgörü ortamı oluşturma ile eşit ve adil bir yaşam sürme adına önem arz etmektedir. Bu durum ders kitabının kapsayıcı eğitime hizmet ettiğini göstermektedir. Zira kapsayıcı eğitimde de bireysel ve kültürel farklılıkların dikkate alınarak eğitim öğretim sürecinin tasarlanması ve herkese ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda eşit ve adil bir eğitim verilmesini öngörmektedir (Sakız, 2022; Temur, 2024). Ayrıca son zamanlarda yaşanan küresel sorunlara bağlı olarak ülkemize gelen sığınmacı ve mültecilerin entegrasyonunu sağlamak adına "dezavantajlı gruplar", "barış", "empati" gibi kavramların doğrudan kapsayıcı eğitimle ilişkilendirildiği ve önem arz ettiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu, kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen kavramların "metin-okuma parçası", "genel ağ haberi", "görsel-fotoğraf", "tablo" ve "anayasa metni" gibi yazılı ve görsel metinler aracılığıyla verildiği verildiğidir (Tablo 2). Levie ve Lentz (1982), ders kitaplarında kullanılan görsellerin içeriği daha dikkat çekici hale getirdiğini, konunun ana hatlarını

hatırlamaya yardımcı olduğunu ve böylece dersi ve kitabı eğlenceli kıldığını ifade etmiştir. Çünkü ders kitapları öğrencilerin konuyu veya durumu görselleştirmelerine yardımcı olur (Taşkın & Açıklan, 2020). Ayrıca ders kitaplarında yer alan görseller soyut kavramların görselleştirilerek somutlaştırılmasını sağlamaktadır (Lee, 2010). Kapsayıcı eğitim bağlamında düşünüldüğünde özellikle dezavantajlı gruplarda yer alan bireyleri anlama noktasında verilen görseller (Şekil 4-10) somut örnek teşkil ettiğinden empati, duyarlılık gibi değerlerin içselleştirilmesine ve kalıcı öğrenmelere hizmet etmektedir. Çünkü görseller, sanatçının dünyasında oluşturduğu içeriği görünür kılan bir öğelerdir (Sever, 2015). Ayrıca ders kitabında genel ağ haberlerine çokça yer verilmesi güncel konuların sınıf ortamına taşınması bakımından önemlidir (Şekil 11-14). Temur (2022), yaptığı çalışmada 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında en fazla genel ağ haberlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum kapsayıcı eğitim bağlamında incelendiğinde, güncel konu ve olayların sınıf ortamına taşınması; duyarlı, empatik ve çok yönlü bakış açısı geliştirilmesinde (Sakız, 2021) genel ağ haberlerinden faydalanıldığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir başka sonuç ise, kapsayıcı eğitimle ilişkilendirilen kavramların "Birey ve Toplum", "Etkin Vatandaşlık" ve "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında yer aldığıdır (Tablo 3). "Kültür ve Miras", "İnsanlar, Yerler ve Çevreler", "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" ve "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanlarında kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilen herhangi bir kavrama rastlanılmamıştır. Ayrıca "Kapsayıcı Eğitim" ile ilişkilendirilen kavramların en fazla "Biz ve Değerlerimiz" ünitesinde en az ise "Uluslararası İlişkilerimiz" ünitesinde yer aldığı görülmektedir. 4 ünite de ise kapsayıcı eğitim ilişkilendirilebilecek herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır.

"Birey ve Toplum" öğrenme alanında, ben ve biz olma duygusu çerçevesinde toplumsal birlik ve beraberliği sağlamak adına bireysel farklılıklar ve bu farklılıklara saygı, ön yargı ve kalıp yargıları fark etme gibi kavramların kapsayıcı eğitime hitap ettiği görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin nitelikleri düşünüldüğünde (bireysel farklılıklar, saygı, sorumluluk, dayanışma, yardımlaşma, iş birliği, ön yargı ve kalıp yargıları aşma) (Demir-Başaran, 2019; Dreyer, 2017), "Birey ve Toplum" öğrenme alanının kapsayıcı eğitim ile birçok ortak noktasının olduğu ve kapsayıcı eğitime hizmet ettiği görülmektedir (Öner, 2022; Ünal, 2021). Ayrıca 4.sınıf SBDÖP'de "Birey ve Toplum" öğrenme alanında doğrudan verilecek değerler "dayanışma" ve "yardımseverlik" iken doğrudan verilecek beceri ise "eleştirel düşünme"dir (MEB, 2018). Bu durum sosyal bilgiler dersinin ve

özellikle “Birey ve Toplum” öğrenme alanının doğrudan kapsayıcı eğitime hizmet edecek şekilde tasarlandığını göstermektedir. Çünkü tüm bireylerin eşit ve adil bir şekilde eğitime entegrasyonunun sağlanmasında ve toplumsal yaşamda var olmasında toplumun her kesiminin dayanışma içerisinde birbirine yardım etmesi gerekmektedir. Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması için bu bir ön koşuldur (Arı & Doğan, 2022). “Birey ve Toplum” öğrenme alanı ise doğrudan bu amaca yönelik içeriklere sahiptir.

"Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanında, demokratik nitelikler ve bunların toplumsal yaşam pratiklerindeki yansımaları (Şekil 9) ile dezavantajlı grupların (Şekil 10-11) toplumda yer edinmesi ve toplumsal kabul bağlamındaki önemi kapsayıcı eğitim ile ilişkilendirilmektedir. Tüm bireylerin toplumsal yaşamda etkin olmasını sağlamak işlevi sosyal bilgiler dersine ve “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanına verilmiştir (Akhan, Çiçek & Mert, 2019). Nitekim etkin vatandaş yetiştirme anlayışı sosyal bilimlerden aldığı verileri harmanlayarak bir ders adı altında varlığını devam ettiren sosyal bilgiler dersinin amaçları ve ilkelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz, 2019). Ayrıca amacı etkin ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinde “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı (MEB, 2018) doğrudan bu amaca hizmet etmektedir. Kapsayıcı eğitimde de özellikle dezavantajlı grupların eğitim sistemine entegre edilmesi ve bu grupların toplumsal yaşamda yer edinmesi kritik öneme sahiptir (Sakız, 2022). Bu amacı gerçekleştirmek için “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı ise kilit rol oynamaktadır. Çünkü etkin vatandaş, diğer fertlerin de aynı hak ve özgürlüklere sahip olduğunu bilir ve başkalarının haklarını gözetir, saygı duyar (Öztürk & Dilek, 2003). Bu bağlamda etkin vatandaşlığın getirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranış doğrudan kapsayıcı eğitime hizmet etmektedir. Ayrıca 6.sınıf SBDÖP’de “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında doğrudan verilecek değerlerden birisi “eşitlik” iken doğrudan verilecek becerilerden birisi ise “eleştirel düşünme”dir (MEB, 2018). Bu bağlamda gerek dezavantajlı grupların gerekse de diğer bireylerin eğitime erişmesi ve toplumsal yaşamda yer edinmesi adına “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı kapsayıcı eğitim bağlamında kritik öneme sahiptir.

"Küresel Bağlantılar" öğrenme alanı ise, küreselleşen dünyada barışı sağlamak adına devletler arasında dayanışma ve yardımlaşma sağlayarak birlik ve beraberlik ortamı oluşturmak ile dezavantajlı gruplardan birisi olan sığınmacılar konusunda farkındalık yaratmak gibi konular üzerine inşa edildiği görülmektedir. Bu durum kapsayıcı eğitim adına önem arz etmektedir. Diğer

toplumlara karşı ön yargı ve kalıp yargılardan sıyrılarak empatik bir bakış açısı geliştirmek “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanına yüklenen bir misyondur (Körükçü & Şahingöz, 2020). Özellikle Mustafa Kemal Atatürk’ün milli dış politikasının en önemli ilkelerinden birisi olan barış değeri ve bu amaçla yapılan uygulamalar, kültürel farklılıklar noktasında zengin olan ve birçok sığınmacı ve mülteciye ev sahipliği yapan ülkemiz adına kritik öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ders kitabında da bu duruma örnek teşkil eden birçok metnin verilmesi (Şekil 13-14) dünya barışına katkı sağlama adına önemlidir. Keçeci (2019) de kapsayıcı eğitimde “barış” değerinin ulusal ve uluslararası düzeyde birlik, beraberlik ve dayanışma sağlaması adına önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca 6.sınıf SBDÖP’de “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında doğrudan verilecek değerlerden birisinin “duyarlılık”, becerilerden birisinin de “eleştirel düşünme” olması bu açıklamaları desteklemektedir. Bu bağlamda kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması adına dünyada meydana gelen sorunlara karşı duyarlı olunması noktasında öğrenme alanı önem arz etmektedir.

## Öneriler

1. Çalışma “6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı” ile sınırlıdır. Bu bağlamda diğer sınıf kademelerinde (4., 5. ve 7.sınıf) sosyal bilgilere ders kitapları kapsayıcı eğitim bağlamında incelenebilir.
2. Kapsayıcı eğitim konusunda farkındalık yaratmak amacıyla ders kitabında yer alan metinler çalışma yapraklarına entegre edilerek çeşitli etkinlikler aracılığıyla çocuklara verilebilir. Nitekim etkinlik temelli öğretimin kalıcı öğrenmeye hizmet ettiği bilinmektedir.
3. “6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında” bütün öğrenme alanlarında kapsayıcı eğitime ilişkin ifadelere yer verilmesi önem arz etmektedir. Özellikle gerek kültürel entegrasyon sağlama gerekse toplumsallaşma adına “Kültür ve Miras” öğrenme alanında önem arz etmektedir.

## Kaynakça

Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ. M., & Akşın Yavuz, E. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33-52.

- Akcan, E., & Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459. <https://doi.org/10.17152/gefad.951327>
- Alhleel, A. (2021). *Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin kapsayıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Alkaya, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkökul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74-97.
- Arı, S., & Doğan, H. (2022). Kapsayıcı eğitim temelinde hayat bilgisi dersi kazanımlarında ve kitaplarında farklılıklara saygı değerinin incelenmesi. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 14(53), 192-200.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.
- Baka, B. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlilik algı düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Bayram, B., & Öztürk, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünce ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 355-377. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9179>
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bülbül, N. T., & Sakız, H. (2020). Almanca öğretim programının kapsayıcı eğitim İlkeleri etrafında yeniden düzenlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(27), 879-909.
- Çelik, Ç. (2022). Tanıma ve yanlış tanıma: Kapsayıcı eğitim, okullar ve etnisite. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 25(2), 146-168. <https://doi.org/10.18490/sosars.1111340>
- Çelik, R. (2017). "Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği". *Fe Dergi*, 9(2), 16-29. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096805>

- Doğan, A., & Telli, E. Y. (2022). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1146-1162. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1096805>
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 987-1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde, C. Öztürk ve D. Dilek (Eds.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 17-52). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erçiçek, B. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Erol Sahillioğlu, D. (2020). Okulöncesi öğretmenlerinin “kapsayıcı eğitim” kavramına ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 24-41.
- Eryılmaz, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Eşici, H., & Doğan, Y. (2020). Psikolojik danışman ve sınıf öğretmeni adaylarının kapsayıcı eğitim günlükleri. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 29-53.
- Fırat, E. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde kapsayıcı eğitim: Fenomenolojik bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Goetz, J. C., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Göksoy, S. (2019). Vatandaşlık eğitimi mi? Çokkültürlülük ve kapsayıcı eğitim mi?. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-7.
- Göl, H., & Sakız, H. (2020). Okul öncesi eğitimde rehberlik programının kapsayıcı eğitim İlkeleri doğrultusunda tasarlanması/designing an inclusive guidance program in preschool education. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(2), 90-115. <https://doi.org/10.47105/nsb.775160>
- Güler, E. (2023). *Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gültekin Talayhan, Ö., & Sakız, H. (2022). Beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim ilkeleri etrafında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 574-590. <https://doi.org/10.24315/tred.881080>

- Haulle, E., & Kabelege, E. (2021). Relevance and quality of textbooks used in primary education in Tanzania: A case of social studies textbooks. *Contemporary Education Dialogue*, 18(1), 12-28.
- Ketenoglu-Kayabasi, E. (2022). Öğretmen adaylarının gözünden kapsayıcı eğitim. (Sözlü Bildiri). IX. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (ss.1527-1535), İzmir, Türkiye.
- Kızılaslan, A., Avşar Tuncay, A., & Umar, Ç. N. (2021). Kapsayıcı pedagoji: Özel gereksinimli öğrencinin psikopatolojik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 517-542. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.606589>
- Koçyiğit, E., & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de ortaöğretim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 75-90.
- Körükçü, M., & Şahingöz, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel bağlantılar öğrenme alanına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi (Özel Sayı)*, 66-85. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.831611>
- Lee, V. R. (2010). Adaptations and continuities in the use and design of visual representations in US middle school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1099-1126. <https://doi.org/10.1080/09500690903253916>.
- Levie, W. H., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 195-232.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. TTKB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Merey, Z. (2012). Türkiye ve ABD’deki ilköğretim okullarında çocukların katılım haklarına yer verilmesi düzeyinin karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2/2, 95-117.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Mithans, M., & Grmek, M. I. (2020). The use of textbooks in the teaching-learning process. *New Horizons In Subject Specific Education*, <https://doi.org/10.18690/978-961-286-358-6.10>, (Erişim Tarihi: 08.02.2022).

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). New York: Sage.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (16. Baskı). Sage publications
- Nelson, J. L., & Pang, V. O. (2014). Prejudice, racism, and the social studies curriculum. In E. W. Ross (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (p.203-226). State University of New York Press.
- Nikonova, E. I., Sharonov, I. A., Sorokoumova, S. N., Suvorova, O. V., & Sorokoumova, E. A. (2016). Modern functions of a textbook on social sciences and humanities as an informational management tool of university education. *International Journal Of Environmental And Science Education*, 11(10), 3764-3774.
- Öner, G. (2022). *Kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla sosyal bilgiler öğretimi: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özel, D., & Çetinkaya Yıldız, E. (2020). Kapsayıcı eğitim ve ekolojik model. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 16-28.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (2003) (Edt.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). New York: Sage.
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. İçinde H. Ulukan (Ed.), *Research in education and social sciences* (s. 321-338). Duvar Kitabevi.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı eğitimin psikolojisi: güncel eğilimler, güncellenen uygulamalar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0120>
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat* (8. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Shug, M. C., & Berry, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Scott, Foresman.
- Swanepoel, S. (2010). *The assessment of the quality of science education textbooks: conceptual frame work and instruments for analysis*. (Unpublished PhD Thesis). University Of South Africa.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya, G., Kart, M., & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de ilköğretim programlarında



- çokkültürlülüğün İzleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.563388>
- Şimşek, Ü. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlilikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı eğitimde toplum, okul ve aile işbirliği fırsatları. *BENĞİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, (1), 82-92. <https://doi.org/10.58646/bengi.1199940>
- Taşkın, M., & Açıkalin, M. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğretmen tercihlerine göre incelenmesi (İstanbul İli Örneği). *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 133-146. <https://doi.org/10.47770/ukmead.738747>
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Temur, S. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarında gazete ve genel ağ haberlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 657-686.
- Temur, S. (2023). Sosyal bilgiler ders kitaplarında çalışma yapraklarının kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 15-47. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1260777>
- Temur, S. (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kapsayıcı eğitim bağlamında incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 165-191. <https://doi.org/10.24315/tred.1336439>
- Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- Uruk, Ö. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitiminin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik alguları ve tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Ünal, R. (2021). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kapsayıcı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Yalçınkaya, E., & Er, T. (2019). Sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 1-24.
- Yeşiltaş, E. (2006). Sosyal bilgiler fiziki coğrafya konuları öğretiminde araç-gereç kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi (Kars ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 283-317.
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* (3 baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

The perspective on education has been changing in line with recent developments in the world. As a matter of fact, there are serious discussions on which individuals education should include (Çelik, 2022). Inclusive education plays a key role in ensuring the integration of all individuals, whether disadvantaged or not, into education and providing education to all individuals in line with their interests, abilities and needs (Sakız, 2022). Inclusive education is a concrete indicator of the principle of equal opportunity. In this context, inclusive education is important in order to minimize the discussions, provide equality of opportunity, integrate all individuals into the education process and get maximum efficiency from them (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021). Inclusive education is to ensure that all individuals are integrated into education in order to create a fairer social structure (Şimşek, 2019).

The social studies course, on the other hand, has been described as a course that aims to ensure the socialization of children as individuals who internalize cultural values and to gain the skills to integrate the experiences gained for this purpose into social life (Meray, 2012). The social studies

course has adopted the principle of raising individuals who can socialize, actively solve the problems they face by taking responsibility, internalize the cultural values of the social structure in which they live, adopt a critical and questioning understanding, adopt the citizenship role they should have on behalf of their country, and have the skills to adapt to the changing world (Yeşiltaş, 2006; Tay, 2017).

Textbooks are course materials that help both teachers and students in and out of school (Mithanks & Grmek, 2020). In particular, they guide the teacher on how to plan the lesson. Because textbooks guide the teacher on the methods, techniques and materials to be used with the texts, visuals and activities they contain (Haulle & Kabelege, 2021).

Social studies course has an important understanding to eliminate discrimination and marginalization such as prejudice and stereotypes (Nelson & Pang, 2014). This shows that all individuals are valuable and unique, and that the social studies course and inclusive education serve the same purpose in raising responsible and effective citizens on the basis of rights and freedoms. In addition, as a result of the recent international problems, there is a need for a social studies course to ensure the social adaptation of asylum seekers and refugees who migrated to our country (Firat, 2021). These reasons show that the social studies course is the most important course that serves inclusive education in order to eliminate the problems of individuals who migrate to our country and facilitate their social integration. For this reason, the problem of the study was determined as "analyzing the "6th grade social studies textbook" in the context of inclusive education".

### **Method**

In this study, which aims to evaluate the "6th grade social studies textbook" around the principles of inclusive education, qualitative research model was used. The research data were collected through document analysis technique, one of the qualitative research methods. In this context, the data source of the study is the "6th grade social studies textbook" distributed to middle school students by the Ministry of National Education in 2023. In order to support the data and interpretations put forward by the researcher and to show what is included in the content of inclusive education, direct quotations from the written texts and visuals in the 4th grade social

studies course book used as a data source were included. The data of the study were subjected to content analysis and evaluated.

### **Conclusion and Discussion**

When the “6th grade social studies textbook” is examined, it is seen that there are 16 different concepts associated with "Inclusive Education". It was observed that the concepts associated with "Inclusive Education" were "respect for differences", "disadvantaged groups", "empathy", "peace", "solidarity", "solidarity", "individual differences", "right to education", "cooperation", "recognizing prejudices", "love", "tolerance", "responsibility", "democratic qualities", and "unity and solidarity". Considering the structure of the social studies course, we can say that these concepts constitute the building blocks of social studies in line with the aim of raising responsible and effective citizens. As a matter of fact, these concepts are important for strengthening social unity and solidarity, creating an environment of love, respect and tolerance, and living an equal and fair life. This shows that the “6th grade social studies textbook” serves inclusive education.

Another finding obtained as a result of the research is that the concepts associated with inclusive education in the “6th grade social studies textbook” are given through written and visual texts such as "text-reading piece", "general network news", "visual-photo", "table" and "constitutional text".

Another result of the research is that when the “6th grade social studies textbook” is analyzed, the concepts associated with inclusive education are found in the learning areas of "Individual and Society", "Active Citizenship" and "Global Connections". No concepts associated with inclusive education were found in the learning areas of "Culture and Heritage", "People, Places and Environments", "Production, Distribution and Consumption" and "Science, Technology and Society".

In the learning area of "Individual and Society", concepts such as individual differences and respect for these differences, recognizing prejudices and stereotypes in order to ensure social unity and solidarity within the framework of the sense of being me and us are seen to address inclusive education. In the learning area of "Active Citizenship", democratic qualities and their reflections in social life practices and the importance of disadvantaged groups in the context of social acceptance and social acceptance are associated with inclusive education. The "Global

Connections" learning area is built on topics such as creating an environment of unity and solidarity by providing solidarity and cooperation among states in order to ensure peace in the globalizing world and raising awareness about asylum seekers, one of the disadvantaged groups.

**ETİK BEYAN:** "6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabınının Kapsayıcı Eğitim Bağlamında İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. TR Dizin Dergi Değerlendirme Kriterleri'nin 8. maddesine göre "etik kurul onayı" gerektirmeyen bir çalışma olduğu için Etik Kurul Onayı alınmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞ KALİBRASYONLARININ VE MATEMATİKSEL ÜSTBİLİŞ FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ; BECERİ TEMELLİ MATEMATİK SORULARI<sup>1</sup>

### INVESTIGATING THE METACOGNITION CALIBRATIONS AND MATHEMATICAL METACOGNITION AWARENESS OF 8TH GRADE STUDENTS; SKILL-BASED MATHEMATICS QUESTIONS

Esra TÜRKER<sup>2</sup>

Ramazan GÜREL<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 22.11.2023

Yayına Kabul Tarihi: 22.03.2024

DOI: 10.21764/maeuefd.1394272

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalıkları ile beceri temelli matematik sorularındaki üstbilis kalibrasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bu faktörler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmaktadır. Araştırmanın örneklemini, sekizinci sınıfa devam eden 303 kız, 217 erkek, öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, “Matematiksel Üstbilis Farkındalık Ölçeği (MÜFÖ)”, “Beceri Temelli Matematik Soruları Testi (BTMS)” ve “Öz-değerlendirme Ölçeği (ÖDÖ)” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerin cinsiyetlerinin; matematiksel üstbilis farkındalıklarını ve yanlışlıklarını anlamlı olarak farklılaştırdığı, fakat hatasızlıklarını farklılaştırmadığı görülmüştür. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin; matematiksel üstbilis farkındalıklarını anlamlı olarak etkilediği, fakat üstbilis kalibrasyonlarını farklılaştırmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin okul matematik notlarının; matematiksel üstbilis farkındalıklarını ve üstbilis kalibrasyonlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı sonucuyla karşılaşılmıştır. Öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalıkları ile üstbilis kalibrasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, öğrencilerin orta ve zor güçlükteki matematik sorularında kolay sorulara oranla daha iyi kalibre oldukları ile zor ve kolay sorularda, orta güçlükteki sorulara göre aşırı güven eğiliminde oldukları görülmüştür.

**Abstract:** The purpose of this study is to examine the metacognitive awareness of eighth-grade students in mathematics and their metacognitive calibrations in skill-based mathematics questions from various variables, and to determine the relationship between these factors. A relational survey design is used in the study. The sample of the research consists of 303 female students, 217 male students, who are in the eighth grade. Data were collected using the "Mathematical Metacognition Awareness Scale (MMAS)," the "Skill-Based Mathematics Questions Test (SMQT)," and the "Self-Evaluation Scale (SES)." In the results of the research, it was observed that students' genders significantly differentiated their mathematical metacognition awareness and biases, but did not differentiate their accuracy significantly. The socio-economic levels (SEL) of students were found to significantly affect their mathematical metacognition awareness but did not differentiate their metacognitive calibrations. The students' mathematics grades were found to significantly differentiate their mathematical metacognition awareness and metacognitive calibrations. There was no significant relationship between students' mathematical metacognition awareness and metacognitive calibrations. In addition, students tend to be better calibrated in

<sup>1</sup>Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiş ve Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından 0813-YL-22 nolu proje numarası ile desteklenmiştir.

<sup>2</sup>Matematik Öğretmeni, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD, esraturkeralperen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8916-441X.

<sup>3</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, rgurel@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID:0000-0003-1710-2743.

Anahtar Sözcükler: *Beceri temelli matematik soruları, matematiksel üstbilis farkındalığı, sekizinci sınıf öğrencileri, üstbilis kalibrasyonu.*

medium and difficult mathematics questions compared to easy questions, and in difficult and easy questions, they tend to be excessively confident compared to medium difficulty questions.

Keywords: *Mathematical metacognition awareness, metacognition calibration, skill-based math questions, 8th grade students*

## Giriş

Kalibrasyon, öğrencinin belli bir konu, beceri ya da göreve yönelik bilişsel süreçlerini takip ederek (izleyerek), kendi zihinsel aktivitelerini ve sonuç olarak kendi performanslarını değerlendirme becerisidir (Hacker, Bol & Bahbahani, 2008). Üstbilis (metacognition) bireyin bilişsel bilgilerinin farkındalığı, önceki bilişsel deneyimlerinin gerekli durumlarda uygun strateji belirleyerek bilinçli olarak kullanılması, düzenlenmesi, zihinsel sürecin takip ve kontrol edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Brown, 1987). Bu bağlamda kalibrasyon, öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini ve davranışlarını düzenleyerek izlemelerini ve kontrol etmelerini sağlayan üstbilisel bir unsurdur. Desoete, Roeyers ve Huylebroeck (2006), üstbilisel beceriler içerisinde bulunan tahmin ve değerlendirme becerilerinin; zorluk duygusu, öğrenmeye dair kararlar, bilme duygusu ve takip etme (izleme) ile yakından alakalı olduğunu savunmaktadır. Kalibrasyon, bir öğrenme görevi ile ilgili tahmin edilen ve gerçekte olan performansın karşılaştırılması yani öğrencinin hakiki performansı ile performans sonucunu bilmeden yaptığı tahminin tutarlılığı ya da uygunluğunun derecelendirilmesidir. Bu anlamda öz-değerlendirmenin tutarlılığı, kalibrasyon başarısını göstermektedir (Bembenuddy, 2009).

Kalibrasyon, öğrencilerin performanslarının doğruluğu ve yeterliliği hakkındaki yargıları ile gerçek performanslarının yakınlığını belirlemek için kullanılan nesnel bir ölçme tekniğidir (Hacker ve diğ., 2008). Bireyin performans öncesi, görevi yerine getirebilme inancına dair verdiği puana tahmin (prediction), performans sonrası görevi ne kadar yerine getirmiş olduğuyla ilgili vermiş olduğu puana ise doğrulanmış tahmin (postdiction) denir. Muhtemelen görevin gerçekleştirilmesiyle sağlanan ek geri bildirim olduğundan performans sonrası yargıların, performans öncesi tahminlere göre gerçek performansa daha yakın oldukları belirtilmektedir. Bu nedenle, performans sonrası yargıların, görev esnasında izleme mekanizmalarının göstergesi olduğu söylenebilir (Ackerman & Wolman 2007). Bu araştırmada da, öğrencilerin beceri temelli matematik sorularını çözdükten sonra, yani performans sonrası yargıları (postdictions) ile gerçek performansları karşılaştırılarak kalibrasyon hesaplanmaktadır.

Gerçek puan ile tahmini puan veya doğrulanmış puan arasındaki farkın yakınlığı yüksek kalibrasyonu, uzaklığı ise düşük kalibrasyonu göstermektedir (Özsoy & Kuruyer, 2012). Düşük özgüvene sahip öğrenciler, kendi öğrenme ve çalışma performanslarının yetersizliğine inanarak, ders çalışma stratejilerini gereksiz şekilde yönlendirirken; aşırı özgüvene sahip öğrenciler, öğrenme görevine dair eksikliklerini fark etmeyerek, çalışma stratejilerinin yeterli olduğuna inanırlar. Araştırmalar, öğrencilerin genel olarak kalibrasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir (Chen 2003; Gürel & Bozkurt, 2023). Kalibrasyon ile ilgili yapılan çalışmalarda görülen önemli bir problemde, derslere ya da konulara göre öğrencilerin kalibrasyon yeteneklerinin değişip değişmediğidir. Winnie ve Muis (2011)'in, öğrencilerin matematik, kelime tanıma ve genel yetenek alanlarındaki kalibrasyon yetenekleri ile ilgili yaptıkları çalışmada, kelime tanıma ve genel yetenek kalibrasyonlarının eşit, matematik kalibrasyonlarının ise diğer iki alana göre daha düşük olduğu sonucu gözlemlenmektedir. Kalibrasyon yeteneğinin konu ve derslere göre farklı olduğu göz önünde bulundurularak, bu çalışmada beceri temelli matematik soruları özelinde üstbilişsel kalibrasyon incelemesi yapılmaktadır.

Ülkemizde ortaokul öğrencileriyle çalışılan az sayıda kalibrasyon araştırmalarında, öğrencilerin matematik performansları matematik ders kitaplarındaki (Başol, 2015) ve uluslararası sınavlarda sorulan problemler (Başokçu & Güzel, 2022; Gürel & Bozkurt, 2023) kullanılarak belirlenmektedir. Bu araştırma, beceri temelli matematik soruları özelinde yapılan ilk üstbilişsel kalibrasyon çalışmasıdır. Öğrencilerin kendi performans ve kapasitelerini bilmeleri; öğrenme motivasyonunda ve kendilerine uygun hedefler belirlemelerinde önemli katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda kalibrasyon, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile de yakından alakalıdır. Öğrenci neyi, ne kadar bildiğinin farkında olursa, kendi bilgilerini düzenlemesi ve eksikliklerini fark etmesi olağandır. Bu sebeple, farkındalık ölçeklerinin değerlendiricisi öğrencinin kendisi olmalıdır. Bu yüzden, kalibrasyon öğrencinin öz-değerlendirme yapmasına fırsat tanımaktadır. Alan yazında, öz-değerlendirmenin geliştirilebilirliği ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Ibabe & Jauregiza, 2010). Öğrencilerin kendi matematiksel üstbiliş farkındalıklarını ve kalibrasyon yeteneklerini bilmeleri, matematik başarıları açısından önemlidir (Garofalo & Lester, 1985).

Matematik problemlerini çözmek öğrenciler için çoklu süreçleri içeren karmaşık bilişsel bir aktivitedir. Öğrencilerin matematik problemlerini çözmeye başarılı olması bilişsel, üstbilişsel ve öz-düzenleme mekanizmalarını entegre edebilmelerine bağlıdır (Cleary & Chen, 2009; Montague,



Enders & Dietz, 2011). Problem çözme süreçlerini doğru bir şekilde düzenlemek ve izlemek öğrenme performansını etkilemektedir. Matematik öğretim programındaki hedeflerin ve beceri temelli soruların içeriği incelendiğinde; yapabildiklerinin ve yapamadıklarının farkında olan, üstbilişsel becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir (MEB, 2018). Matematiksel problemleri çözebilme ile üstbiliş ve öz-düzenleme kavramı birbiriyle yakından alakalıdır. Öğrenciler üstbilişsel deneyim ve beceriler edinir ve bu becerileri nasıl kullanacağını bilirse, problem çözme sürecinde daha üst performans sergilemektedir (Cleary & Zimmerman, 2004). Beceri temelli soruların problem çözme becerilerine katkı sağladığı ayrıca üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Ünsal & Kaba, 2022). Beceri temelli sorularla öğrencilerin akıl yürütmeleri, analiz etmeleri, anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, eleştirel düşünme becerileri gibi üst düzey becerilerinin ölçülmesi hedeflenmiştir (MEB, 2018). Bu bağlamda beceri temelli sorular kapsamında öğrencilerin üstbilişsel kalibrasyonlarını ve farkındalıklarını ölçen araştırmaların uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin ilerlemelerini ve performanslarını doğru bir şekilde ölçebilme yetenekleri, problem çözme durumlarında daha sonraki çabalarında ve strateji kullanımlarında önemli bir rol oynamaktadır (Alexander, 2013). Bu bağlamda beceri temelli soruların çözüm sürecinde öğrencilerin kendi performanslarına yönelik değerlendirmelerinin tutarlılığının araştırılması öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarılarının artmasına yönelik olumlu katkılar sağlayacaktır. Matematik problem çözme bağlamında, kalibrasyon becerileri yüksek olan öğrenciler, muhtemelen problem çözme süreçleri üzerinde daha fazla kontrole sahip oldukları için kalibrasyon becerisi düşük öğrencilere göre daha başarılı performans gösterme eğilimindedirler (Desoete ve diğ., 2006; Rinne & Mazzocco, 2014). Ancak ilgili alan yazında, çoğunlukla öğrencilerin kalibrasyon becerilerinin zayıf olduğu ve aşırı güvenme eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile beceri temelli matematik sorularındaki üstbiliş kalibrasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

## Yöntem

Çalışmada nicel yaklaşımlardan, var olan bir durumu inceleyen betimsel tarama modellerinden, ilişkisel tarama deseni kullanılmaktadır. İki veya daha fazla değişkenin beraber değişimlerinin varlığını ve derecesini belirlemek için ilişkisel tarama deseninden faydalanılmaktadır (Karasar,

2006). Araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilgi farkındalıkları ile beceri temelli matematik sorularındaki üstbilgi kalibrasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığından ilişkisel tarama deseni kullanılmaktadır.

## Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Burdur ili devlet okullarında sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam 520 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi sürecinde öncelik uygun örnekleme yöntemi uygulama ortaokulları seçiminde kullanılmıştır. Okullar belirlendikten sonra sekizinci sınıfta yer alan şubeler arasından rastsal olarak seçilen sınıflarda okuyan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verileri, MEB'e bağlı dokuz ortaokuldan toplanmıştır. Okulların buldukları çevresel konum, SED'i belirlemektedir (Sevgi & Çağlıköse, 2019; Şirin, 2005). Öğrenciler, buldukları okulların konumlarına göre SED'leri düşük (3 okul), orta (4 okul) ve yüksek (2 okul) olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler en son matematik yazılı sınav notlarına göre akademik başarısı düşük (0-65), orta (66-85) ve yüksek (86-100) olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Tablo 1'de katılımcıların demografik özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 1

### *Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Seçenekler		f	%
Cinsiyet	Kız	303	58.3
	Erkek	217	41.7
SED	Düşük	56	10.8
	Orta	230	44.2
	Yüksek	234	45
Matematik Notu	Düşük	153	29.4
	Orta	141	27.1
	Yüksek	226	43.5
Toplam		520	100

Araştırmaya 303 kız, 217 erkek öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunun SED'in orta (N=230) ve yüksek (N=234) kesimde, düşük (N=56) kesime göre daha yoğun olduğu fark edilmektedir. Okul matematik sınav notlarına göre dağılımlar incelendiğinde, en fazla öğrencinin akademik başarısı yüksek (N=226) olan grupta, en az öğrencinin ise orta (N=141) grupta bulunduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler; Matematiksel üstbilis farkındalık ölçeği (MÜFÖ), Beceri Temelli Matematik Soruları (BTMS), Öz-değerlendirme Ölçeğidir (ÖDÖ).

1-) Matematiksel Üstbilis Farkındalık Ölçeği (MÜFÖ): Araştırmada Kaplan ve Duran (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalıklarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen 5’li likert tipindeki ölçek kullanılmıştır. 23 maddeden oluşan ölçeğin hesaplanan cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .881’dir. MÜFÖ’den alınabilecek en düşük puan 23 iken, en yüksek puan 115’dir. Düşük puanlar matematiksel üstbilis farkındalığının düşük olduğunu, yüksek puanlar matematiksel üstbilis farkındalığının yüksek olduğunu göstermektedir.

2-) Beceri Temelli Matematik Soruları Testi (BTMS): Sekizinci sınıf öğrencilerinin tüm yedinci sınıf matematik konularını işlediği düşünülerek ve ölçme aracında tüm öğrenme alanlarına yer verilmesi göz önünde bulundurularak MEB tarafından yayınlanan yedinci sınıf Matematik Dersi Beceri Temelli Sorular taranarak, toplamda 124 soru incelenmiş ve altı üniteden dörder soru (6x4=24 soru) araştırmacılar tarafından seçilmiştir. Seçilen sorular bir matematik öğretmeni ve bir matematik eğitimi uzmanının görüşü alınarak, 12 soruya düşürülmüştür. Ölçeğin pilot uygulaması sonucunda soruların ayırt ediciliği ve güçlüğü dikkate alınarak, soru sayısı sekiz olarak belirlenmiştir. Tablo 2’de BTMS’de yer alan soruların güçlük, ayırt edicilik ve içeriğine yönelik bilgiler verilmiştir.

Tablo 2

### *Soruların Güçlük ve Ayırt Edicilik Bilgileri*

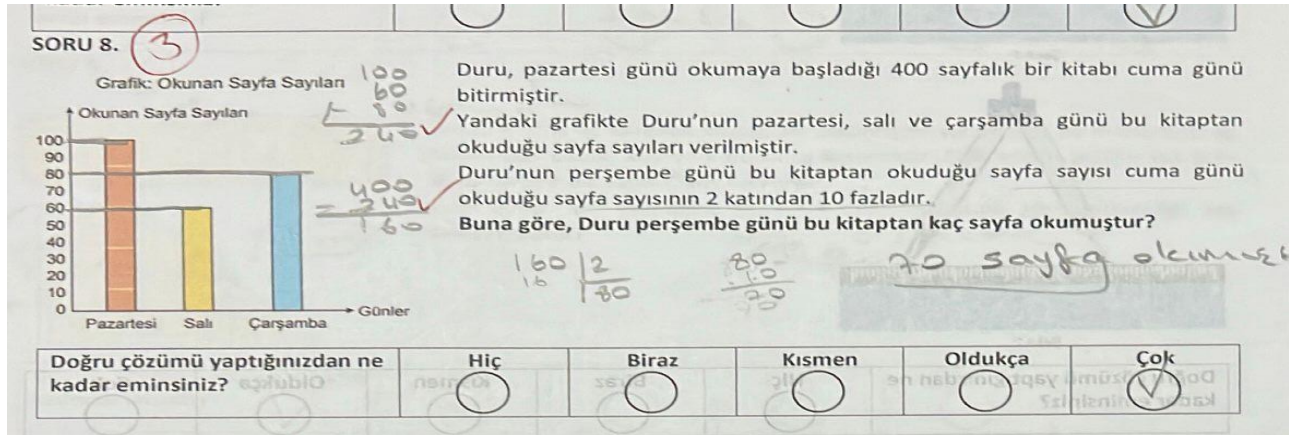
Soru No	Güçlük	Ayırt Edicilik	Konu
1	.36	.69	Tam Sayılar-Sütun Grafiği
2	.36	.66	Cebirsel ifadeler
3	.44	.50	Dörtgenler ve Alan
4	.28	.62	Daire Grafiği
5	.48	.60	Çember ve Daire
6	.80	.34	Üslü İfadeler
7	.36	.61	Oran ve Orantı
8	.88	.34	Eşitlik ve Denklem-Sütun Grafiği

Tablo 2’de görüldüğü üzere, yedinci sınıftaki tüm öğrenme alanlarından en az iki adet soru seçimi yapılmıştır. Madde güçlük indeksleri incelendiğinde; bir, iki, dört ve yedinci soruların zor; üç ve

beşinci soruların orta; altı ve sekizinci soruların ise kolay güçlükte olduğu görülmektedir. Altıncı ve sekizinci maddelerin ayırt ediciliği iyi (.30-.39) derecedeyken, diğer maddelerin ayırt ediciliği mükemmel (.40 ve daha büyük) derecededir (Hasançebi, Terzi & Küçük, 2020).

BTSM’de her bir soru öz-değerlendirme ölçeği ile paralel olacak şekilde 1 ile 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Dolayısıyla alınacak minimum puan sekiz iken, maksimum puan 40’tır. Öğrenci cevapları bir matematik öğretmeni ve alanında uzman bir matematik eğitimcisi tarafından kodlanarak değerlendirilmiştir.

Aşağıda bir öğrencinin 8. soruya ilişkin cevap örneği gösterilmiştir. Soruyu hiç cevaplamayan veya tamamen yanlış cevaplayan öğrenci bir puan almıştır.



Şekil 1. Matematik performansı 3 olan öğrenci örneği

Şekil 1’deki matematik performansına sahip olan öğrenci, cevap anahtarı puanlama ölçütüne göre, sütun grafiğini doğru yorumlayarak, ilk üç günde okunan toplam kitap sayfasını doğru hesaplamış ve bir puan almıştır. Geriye kalan iki gündeki okunan kitap sayfasını doğru bulmuş ve bir puan daha almıştır. Her sorunun en düşük puanı bir olduğundan, bu öğrenci toplamda bu problemde 3 puan almıştır. Fakat bu öğrenci diğer iki günün sayfa sayıları arasındaki ilişkinin matematik cümlesini doğru bir şekilde denkleme dönüştürememiş ve perşembe günü okunan kitap sayfasına ulaşamamıştır.

3-) Öz-değerlendirme Ölçeği (ÖDÖ): Öğrencilerin her bir soruyu çözdükten sonra çözümünü değerlendirmeleri istenmiştir. Öz-değerlendirme cetveli BTMS testinin her bir maddesinin altına ‘Doğru Çözümü yaptığınızdan ne kadar eminsiniz?’ sorusu sorularak, beşli likert tarzında hazırlanmıştır (Bkz şekil 1).

## Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde tamamlanmıştır. Ölçekler, bir teneffüs saati ölçeklerle ilgili kısa bir açıklama ve MÜFÖ, bir ders saati BTMS ile beraber ÖDÖ olmak üzere, toplamda 10+40=50 dakika uygulanmıştır.

## Verilerin Analizi

Örneklem madde bazında yanlılık puanları; her bir soru için öz-değerlendirme puanlarından gerçek performansları çıkarılarak hesaplanmıştır. Örneğin bir öğrencinin bir sorudaki kendi performansını değerlendirmesi 3, gerçek performansı ise 5 olsun. Öğrencinin bu sorudaki yanlılık puanı  $3-5 = -2$  olarak hesaplanmıştır. Yani bu öğrencinin yanlılık puanı negatiftir ve güvensizlik eğilimi şeklinde yorumlanmıştır. Yanlılık puanlarının pozitif olma durumuna göre ise aşırı güven değerlendirilmesi yapılmıştır. Buna göre her bir maddenin minimum yanlılık puanı -4 iken, maksimum yanlılık puanı +4 olmaktadır. Testin toplam yanlılık puanı -32 ile +32 aralığındadır. Testteki her soru için hatasızlık puanları; tahmini puanları (postdictions) ile gerçek puanları arasındaki farkın mutlak değeri alınarak belirlenmiştir. Yukarıdaki örnekteki öğrencinin hatasızlık puanı  $|3 - 5|=2$  şeklinde belirlenmiştir. Öğrencinin iyi veya kötü kalibre olması, hatasızlık puanlarının sifıra yakınlık durumuna göre değerlendirilmiştir. Her bir sorunun hatasızlık puanı 0 ile 4 arasında iken, testteki toplam hatasızlık puanı 0 (iyi kalibrasyon)'dan 32 (kötü kalibrasyon)'ye kadardır.

Verilerin normalliğini test etmek için, her bir öğrencinin matematiksel üstbilis farkındalık ölçeği toplam puanları hesaplanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin BTMS'deki gerçek ve tahmini performansları ile yanlılık ve hatasızlık puanlarının toplamı belirlenmiştir.

Tablo 3

### *Verilerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Veriler	$\bar{x}$	S	Çarpıklık	Basıklık
BTMS	20.05	8.69	.50	-.89
ÖDÖ	20.94	8.20	.45	-.60
MÜFÖ	81.98	14.81	-.28	.37
Hatasızlık	7.15	3.91	.75	.86
Yanlılık	.90	6.49	-.09	.58

Normallik test sonuçları doğrultusunda, çarpıklık ve basıklık değerleri +1 ile -1 aralığında (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2013) olduğundan verilerin normal dağıldığı varsayılmış ve analizlerde parametrik testler uygulanmıştır.

## Bulgular

### Öğrencilerin Matematiksel Üstbilis Farkındalıkları

Tablo 4

*Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Matematiksel Üstbilis Farkındalıklarının T-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	T	p
Kız	303	83.11	14.19	518	2.07	.04
Erkek	217	80.40	15.53			

8. sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbilis farkındalıkları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t(518)=2.07$  ve  $p<.05$ ). Kız öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalıkları ( $\bar{x}=83.11$ ), erkek öğrencilere ( $\bar{x}=80.40$ ) göre daha fazladır. Cinsiyet ve matematiksel üstbilis farkındalığı puanları arasında çok küçük düzeyde etki değeri ( $\eta^2=.008$ ) hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan Cohen d değeri ise .18 bulunmuştur.

Tablo 5.

*Öğrencilerin MÜFÖ Puanlarının SED'lerine Göre Betimsel İstatistikleri*

SED	N	$\bar{x}$	SS
Düşük	56	78.88	13.45
Orta	230	81.04	14.77
Yüksek	234	83.65	15.02
Toplam	520	81.98	14.81

Tablo 6

*Öğrencilerin MÜFÖ Puanlarının SED'lerine Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1392.43	2	696.21	3.20	.04	
Gruplarıçi	112452.33	517	217.51			Yüksek>Düşük
Toplam	113844.77	519				

Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin SED'lerine bağlı olarak, matematiksel üstbilis farkındalıkları anlamlı bir şekilde değişiklik göstermiştir ( $F(2,517)=3.20$ ,  $p<.05$ ). Yüksek SED'e sahip öğrencilerin ( $\bar{x}=83.65$ ), düşük SED'e sahip öğrencilere ( $\bar{x}=78.88$ ) göre, matematiksel

üstbiliş farkındalıklarının daha fazla olduğu belirlenmiştir. SED'in MÜFÖ puanları üzerindeki etki derecesi (eta-kare) .01 bulunmuştur. Bu değer küçük düzeyde bir etki olduğunu, MÜFÖ puanlarında gözlemlediğimiz varyansın %1'inin SED değişkeni ile açıklanabileceğini belirtmektedir.

Tablo 7

*Öğrencilerin Matematiksel Üstbiliş Farkındalık Puanlarının Matematik Notlarına Göre Betimsel İstatistikleri*

Mat. Not	N	$\bar{x}$	SS
Düşük	153	73.39	14.50
Orta	141	82.49	14.05
Yüksek	226	87.48	12.66
Toplam	520	81.98	14.81

Tablo 8

*Öğrencilerin Matematiksel Üstbiliş Farkındalık Puanlarının Matematik Notlarına Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	18168.90	2	9084.45	49.09	.00	Orta>Düşük, Yüksek>Düşük, Yüksek>Orta
Gruplarıçi	95675.87	517	185.06			
Toplam	113844.77	519				

Tablo 8'e göre, öğrencilerin MÜFÖ puanları, okul matematik notlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir ( $F(2,517)=49.09, p<.05$ ). Akademik başarısı yüksek öğrenciler ile düşük ve orta öğrenciler arasında farklılık olup, yüksek matematik notuna sahip öğrenciler ( $\bar{x}=87.48$ ) lehine, ve akademik başarısı orta ( $\bar{x}=82.49$ ) ve düşük ( $\bar{x}=73.39$ ) öğrenciler arasında farklılık olup, orta matematik notuna sahip öğrenciler lehine olduğu gözlemlenmiştir. Okul matematik başarılarının, MÜFÖ puanları üzerindeki etki derecesini belirlemek için eta-kare ( $\eta^2$ ) .16 bulunmuştur. Bu değer geniş düzeyde bir etki olduğunu, MÜFÖ puanlarında gözlemlediğimiz varyansın %16'sının okul matematik not değişkeni ile açıklanabileceğini belirtmektedir.

## Öğrencilerin Üstbilmiş Kalibrasyonları

Tablo 9

### Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Üstbilmiş Kalibrasyonları T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Hatasızlık	Kız	303	7.10	3.86	518	-.37	.71
	Erkek	217	7.23	3.98			
Yanlılık	Kız	303	-.60	6.46	518	-6.46	.00
	Erkek	217	2.99	5.94			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre hatasızlık puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken ( $t(518)=-.37$ ,  $p>.05$ ), yanlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t(518)=-6.46$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin yanlılık puan ortalamaları erkek öğrencilerin ( $\bar{x}=2.99$ ), kız öğrencilere ( $\bar{x}=-.60$ ) göre daha özgüvenli olduklarını göstermiştir. Erkek öğrencilerin kendilerine güven, kız öğrencilerin ise güvensizlik eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyetin, yanlılık puanları üzerindeki etki derecesini belirlemek için eta-kare ( $\eta^2$ ) .07 bulunmuştur.

Tablo 11

### Öğrencilerin Hatasızlık ve Yanlılık Puanlarının SED'lerine Göre Betimsel İstatistikleri

SED	N	Hatasızlık		Yanlılık	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Düşük	56	6.09	3.16	.38	5.46
Orta	230	7.10	3.97	.63	6.51
Yüksek	234	7.45	3.97	1.29	6.70
Toplam	520	7.15	3.91	.90	6.49

Tablo 12

### Öğrencilerin Üstbilmiş Kalibrasyon Puanlarının SED'lerine Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Hatasızlık	Gruplararası	84.37	2	42.18	2.79	.06
	Gruplarıçi	7831.93	517	15.15		
	Toplam	7916.30	519			
Yanlılık	Gruplararası	67.61	2	33.80	.80	.45
	Gruplarıçi	21782.79	517	42.13		
	Toplam	21850.39	519			



Tablo 11 ve Tablo 12 doğrultusunda, öğrencilerin SED'lerine göre hatasızlık ( $F(2,517)=2.79$ ,  $p>.05$ ) ve yanlılık ( $F(2,517)=.80$ ,  $p>.05$ ) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin okullarının bulunduğu konumlar öğrencilerin hatasızlık ve yanlılık puanları üzerinde etkili değildir.

Tablo 13

*Öğrencilerin Hatasızlık ve Yanlılık Puanlarının Matematik Notlarına Göre Betimsel İstatistikleri*

Mat. Not	N	Hatasızlık		Yanlılık	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Düşük	153	6.11	3.71	2.84	5.45
Orta	141	7.65	3.47	1.86	6.67
Yüksek	226	7.54	4.17	-1.02	6.52
Toplam	520	7.15	3.91	.90	6.49

Tablo 14

*Öğrencilerin Hatasızlık ve Yanlılık Puanlarının Matematik Notlarına Göre ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Hatasızlık	Gruplararası	234.86	2	117.43	7.90	.00	Düşük>Orta, Düşük>Yüksek
	Gruplarıçi	7681.44	517	14.86			
	Toplam	7916.30	519				
Yanlılık	Gruplararası	1542.11	2	771.05	19.63	.00	Yüksek>Düşük, Yüksek>Orta
	Gruplarıçi	20308.29	517	39.28			
	Toplam	21850.39	519				

Tablo 14'e göre, öğrencilerin hatasızlık ( $F(2,517)=7.90$ ,  $p<.05$ ) ve yanlılık ( $F(2,517)=19.63$ ,  $p<.05$ ) puanları, okul matematik notlarına göre değişmektedir. Yani, farklı okul matematik başarısına sahip öğrencilerin üstbilis kalibrasyonları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Öğrencilerin hatasızlık puanlarına göre okul matematik başarısı düşük olan öğrenciler ile yüksek ve orta öğrenciler arasında farklılık olup, düşük matematik notuna sahip öğrencilerin hatasızlık puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, matematik notları yüksek ( $\bar{x}=7.54$ ) ve orta ( $\bar{x}=7.65$ ) olan öğrencilerin, düşük ( $\bar{x}=6.11$ ) olan öğrencilere göre daha az kalibre olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır. Başarısı düşük öğrencilerin kalibrasyonlarının daha yüksek çıkması (hatasızlık puanlarının düşük olması), bu öğrencilerin yapamayacakları düşündükleri sorular için öz değerlendirmelerini de düşük değerlendirerek tutarlı sonuçlar elde etmelerinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin okul matematik

başarılarının, hatasızlık puanları üzerindeki etki derecesini belirlemek için eta-kare ( $\eta^2$ ) .03 bulunmuştur.

Öğrencilerin yanlılık puanlarına göre akademik başarısı yüksek olan öğrenciler ile düşük ve orta olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yanlılık puan ortalamaları incelendiğinde, matematik notu yüksek ( $\bar{x} = -1.02$ ) olan öğrencilerin, orta ( $\bar{x} = 1.86$ ) ve düşük ( $\bar{x} = 2.84$ ) olan öğrencilere göre düşük özgüven eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca matematik notu yüksek olan öğrencilerin puan ortalamaları sıfıra daha yakın olduğundan yanlılık puanlarına göre, orta ve düşük olan gruba göre daha iyi kalibre olmuşlardır. Öğrencilerin okul matematik başarılarının, yanlılık puanları üzerindeki etki derecesini belirlemek için eta-kare ( $\eta^2$ ) .07 bulunmuştur.

### Matematiksel Üstbiliş Farkındalıkları, Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözebilme Performansları, Öz-Değerlendirmeleri ve Üstbiliş Kalibrasyon Puanları Arasındaki İlişki

Tablo 15

*Matematiksel Üstbiliş Farkındalık, Beceri Temelli Matematik Sorularını Çözebilme Performansı, Öz-Değerlendirme ve Üstbiliş Kalibrasyon Puanları Arasındaki Korelasyon*

	Yanlılık	MÜFÖ	BTMS	Öz-değerlendirme
Hatasızlık	.12**	.05	.13**	.24**
Yanlılık		-.02	-.45**	.32**
MÜFÖ			.36**	.36**
BTMS				.71**

N=520, \*p<.05, \*\*p<.01

Tablo 15'e göre, öğrencilerin hatasızlık puanları ile yanlılık puanları ( $r = .12^{**}$ ), beceri temelli matematik sorularını çözebilme performansları ( $r = .13^{**}$ ) ve öz-değerlendirme puanları ( $r = .24^{**}$ ) arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yanlılık puanları ile beceri temelli matematik sorularını çözebilme performansları arasında orta düzeyde negatif bir ilişki ( $r = -.45^{**}$ ), öz-değerlendirme puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ( $r = .32^{**}$ ) bulunmuştur. Öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile beceri temelli matematik sorularını çözebilme performansları ve öz-değerlendirme puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .36^{**}$ ). Öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalıkları ile matematik performansları ve performanslarına dair öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişki düzeyi aynı seviyededir. Öğrencilerin beceri temelli matematik sorularını çözebilme performansları ile bu

performanslarına ilişkin öz-değerlendirmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=71^{**}$ ). Öğrencilerin matematik performansları arttıkça, performanslarına yönelik öz-değerlendirme puanları da artmaktadır.

### Soruların Zorluk Seviyesinin Üstbilmiş Kalibrasyonuna Etkisi

Tablo 16

#### *Soru Bazında Madde Güçlük Düzeyine Göre Öğrencilerin Hatasızlık ve Yanlılık Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Madde Güçlüğü	Madde No	Hatasızlık $\bar{x}$	Yanlılık $\bar{x}$
Kolay	6	.98	.20
	8	.95	.18
Orta	3	.81	-.02
	5	.89	.07
Zor	1	1.01	.51
	2	.75	.01
	4	.92	-.17
	7	.84	.12

Tablo 16 incelendiğinde öğrenciler hem hatasızlık hem de yanlılık puanlarına göre 2. soruda ( $\bar{x}_h=.75$  ;  $\bar{xy}=.01$ ) kendi başarılarını daha doğru değerlendirirken, 1. soruda ( $\bar{x}_h=1.01$  ;  $\bar{xy}=.51$ ) kendi başarılarına en uzak tahminde bulunmuşlardır. Yanlılık puanlarına göre 3. ( $\bar{xy}=-.02$ ) ve 4. ( $\bar{xy}=-.17$ ) sorularda öğrencilerde az da olsa güvensizlik eğilimi gözlemlenirken, diğer sorularda öğrencilerin özgüven eğiliminde olduğu görülmüştür.

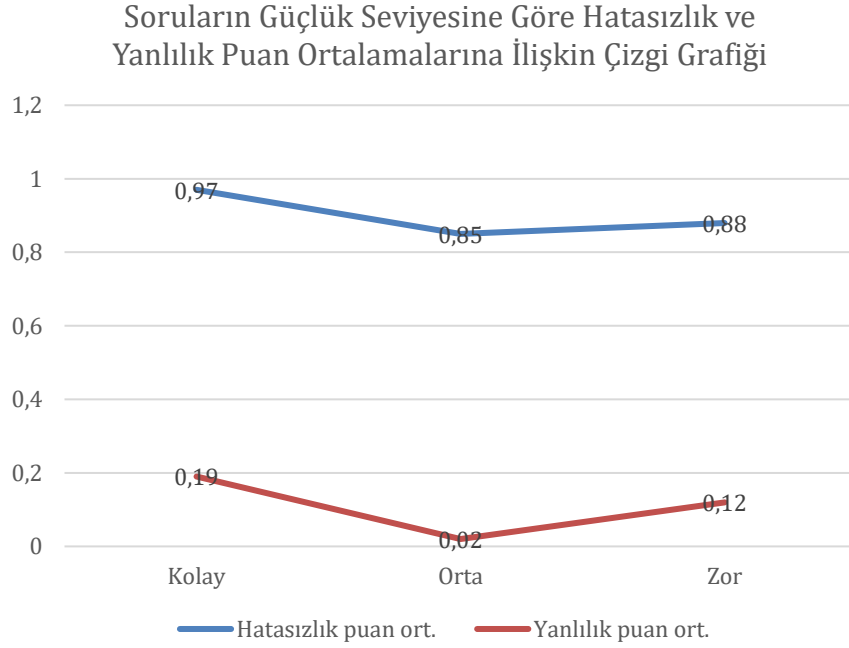
Tablo 17

#### *Öğrencilerin Hatasızlık ve Yanlılık Puanlarının Madde Güçlüklerine Göre ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Hatasızlık	Deneklerarası	409.03	519	.79	4.67	.011	Orta>Kolay, Zor>Kolay
	Ölçüm	3.88	1.86	2.09			
	Hata	431.99	964.83	.45			
	Toplam	844.9	1485.69				
Yanlılık	Deneklerarası	1081.90	519	2.09	6.42	.002	Orta>Kolay, Orta>Zor
	Ölçüm	7.56	1.85	4.08			
	Hata	610.49	960.71	.64			
	Toplam	1699.95	1481.56				

Tablo 17'ye göre, öğrencilerin hatasızlık ( $F(1.86, 964.83)=4.67, p<.05$ ) ve yanlışlık ( $F(1.85, 960.71)=6.42, p<.05$ ) puanları, soruların zorluk seviyesine göre değişmektedir. Yani, soruların güçlük seviyelerindeki farklılıklar öğrencilerin üstbilgi kalibrasyonları üzerinde etkili olmuştur.

Şekil 2'de soruların güçlük seviyesine göre hatasızlık ve yanlışlık puan ortalamalarına ilişkin çizgi grafiği verilmiştir.



Şekil 2. Madde güçlük düzeyine göre hatasızlık puan ortalamaları grafiği (1-Kolay, 2-Orta, 3-Zor)

Bu bulgular doğrultusunda, öğrenciler zor ( $\bar{x}=.88$ ) ve orta ( $\bar{x}=.85$ ) güçlükteki matematik sorularını çözebilme performanslarını, kolay ( $\bar{x}=.97$ ) güçlükteki matematik sorularını çözebilme performanslarına göre daha iyi tahmin edebilmişlerdir. Hatasızlık puanlarının sıfıra yakınlığı daha iyi kalibrasyonu belirttiğinden, öğrenciler orta ve zor sorularda daha iyi kalibre olmuşlardır. Kolay sorularda ise diğer güçlük düzeylerine göre kalibre olmaktan uzaklaşmışlardır. Yanlışlık puan ortalamaları incelendiğinde, öğrenciler orta ( $\bar{x}=.02$ ) güçlükteki matematik sorularını çözebilme performanslarına dair öz-değerlendirmelerinde, zor ( $\bar{x}=.12$ ) ve kolay ( $\bar{x}=.19$ ) sorulara göre daha doğru tahminde bulunmuşlardır. Öğrencilerin zor ve kolay sorularda, orta güçlükteki sorulara göre aşırı güven eğiliminde oldukları bulgusuyla karşılaşılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kalibrasyon, öz-düzenleme yeterliliğinin geliştirilmesinde yer alan önemli bir üstbilişsel süreç olarak nitelendirilmektedir (Hadwin & Webster, 2013; Zimmerman & Schunk 2011). Öğrencilerin motivasyonu, üstbilişsel kontrolü ve öz düzenlemeleri üzerindeki etkileri nedeniyle akademik başarıyı ve görev tamamlamayı etkileyen önemli bir süreçtir (Alexander, 2013; Cleary & Chen, 2009; Schunk & Pajares, 2009). Kalibrasyon çalışmalarında öğrencilerden yeni bir görevi yerine getirebileceklerine ilişkin tahminleri veya görevi tamamlandıktan sonra performanslarını değerlendirmelerine yönelik güven yargıları yapmaları istenir (Bol & Hacker, 2012). Bir öğrencinin performans yargısı gerçek performansıyla ne kadar yakından eşleşirse öğrenci o kadar iyi kalibre olmuş olur (Hacker ve diğ., 2008). Araştırmalar görev öncesi tahminlere göre görev sonrası tahminlerin görev yerine getirilirken sağlanan geri bildirim nedeniyle daha tutarlı olduğunu tespit etmişlerdir (Ackerman & Wolman, 2007). Bu durum öğrencilerin kendi performanslarına yönelik bir üst bilişsel beceri olan izleme süreçlerinin, kendi performanslarına yönelik bilgilendirme sağladığının bir göstergesidir. Bu durum dikkate alınarak bu çalışmada öğrencilerin görev sonrası performanslarına yönelik yaptıkları değerlendirmeler gerçek performansları ile karşılaştırılarak kalibrasyon becerileri analiz edilmiştir.

Sosyal bilişsel teorisyenler, pek çok öğrenme durumunda hafif ile orta derecede aşırı güvenin aslında iyi bir şey olduğunu öne sürmektedir. Çünkü öğrencinin bir görevi başarabileceğine dair inancının, görevdeki motivasyonunu ve çabasını artırdığı ve bu durumun öğrencinin gerçekte neyi başarabileceğine dair olasılıkları genişlettiği ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Bu bağlamda öğrencilerin performanslarına yönelik değerlendirmelerinin çok yüksek olmamakla birlikte gerçek performanslarından biraz yukarda olması olumlu yönde değerlendirilebilir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak sorularda kendi performanslarına yönelik değerlendirmelerinin gerçek performanslarının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin ise aşırı özgüvene sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler performansları konusunda aşırı özgüvenli veya iyimser hissedersen ön bilgilerinde eksik bilgilerini gidermeye yönelik bir çaba sergilemez ve benzer çalışma yöntemleri ile çalışarak çalışmayı gerekenden daha erken bırakabilirler ve bu nedenle sınavlarında kötü performans gösterebilirler (Dunlosky & Thiede, 2013). Öte yandan, eğer öğrenciler kendilerine yeterince güvenmiyorsa, ilgileri dağılabilir ve başarılı olmak için gereken çabayı gösteremeyebilirler ya da çalışma alışkanlıklarının yetersiz olduğuna inanacaklarından dolayı yöntemlerini gereksiz biçimde değiştirmekte ya da kaygılı olup başarılı olmak için ihtiyaç duyduklarından çok daha fazla çaba gösterebilirler (Hattie, 2013). Kendi eksikliklerinin farkında

olmayan, kendi öğrenme süreçlerini kontrol etme konusunda başarısız olan aşırı özgüvenli ya da özgüveni düşük olan bu öğrencilerin başarılı olma olasılıkları oldukça düşüktür.

Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş farkındalıkları cinsiyetlerine göre anlamlı olarak değiştiği ve kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde; üstbilişsel farkındalığın kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiğini destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Gürefe, 2015; Saban, 2008). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalıklarının anlamlı olarak daha fazla olmasının bir nedeni biyolojik olarak kız öğrencilerin daha dikkatli, ayrıntılı ve detaylı düşünme becerilerinden dolayı olabilir (Topçu & Yılmaz-Tüzün, 2009).

Araştırmada, öğrencilerin matematiksel üstbiliş farkındalıklarının SED'lerine göre değiştiği, bu değişimin SED'i yüksek ve düşük gruplar arasında anlamlı olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır. Öğrencilerin SED'i arttıkça, matematiksel üstbiliş farkındalıklarının da arttığı saptanmıştır. Araştırmanın sonucunu destekler nitelikte; üst düzey sosyo-ekonomik bölgede yer alan okulların öğrencilerinin üstbilişsel becerilerinin, SED'i düşük olan okulların öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirleyen araştırmalarla karşılaşılmaktadır (Kaya & Fırat, 2011; Sevgi & Çağlıköse, 2020).

Araştırmanın sonucu, öğrencilerin matematik notu arttıkça, matematiksel üstbiliş farkındalıklarının da arttığını göstermiştir. Çünkü, zihinsel süreçlerini denetleyen ve bu sürece ilişkin farkındalıkları olan, yani öğrenme görevine dair üstbilişsel süreçleri (planlama, izleme ve değerlendirme) uygulayan öğrencilerin akademik başarısının yüksek olması beklenen bir durumdur. Bu sonuçları destekleyen pek çok çalışma literatürde yer almaktadır (Çalışkan & Sünbül, 2011; Tunca & Alkın-Şahin, 2014).

*Kalibrasyon*, öğrencilerin kendi performansına ilişkin algısının değerlendirilmesi anlamında öğrenme sürecine yönelik üstbilişsel izlemenin bir yönüdür ve öz-düzenlemeli öğrenmenin bir bileşenidir (Pieschl, 2009). Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre hatasızlık puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını, fakat yanlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin yanlılık puan ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin,

kız öğrencilere göre aşırı güven eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Ortalamalar; erkek öğrencilerin aşırı güven, kız öğrencilerin ise güvensizlik eğiliminde olduğunu göstermiştir. Chen (2003)'in araştırmasında, kalibrasyon doğruluğunun cinsiyete göre değişmemesi bu araştırmanın sonucunu destekler nitelikteyken, kalibrasyon yanlılığı puanlarının da cinsiyete göre değişmediği sonucu bu araştırmanın sonucundan farklılık göstermektedir. Rinnie ve Mazzocco (2014) araştırmalarında, bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde cinsiyete göre yanlılık puanlarının farklılaştığını bulmuşlar ve bu farklılaşmanın nedenini şu şekilde açıklamışlardır: erkeklerin en yüksek ya da en düşük puanda tahminde bulunmaları, kızlara göre kalibrasyon puanlarının daha yüksek çıkmasına yol açmıştır. Bu da erkeklerin kızlara göre aşırı güven eğiliminde olduklarını göstermiştir.

Araştırma sonucunda matematik başarısı düşük olan öğrencilerin kalibrasyonlarının matematik başarısı orta ve yüksek olan öğrencilerden daha iyi olduğu bulunmuştur. Düşük başarılı öğrencilerin hatasızlık puanlarının düşük olması, daha az soruya cevap verdiklerinden ve cevap vermedikleri soruların öz-değerlendirmelerini de bu doğrultuda belirttiklerinden kaynaklı olabilir (Boş bıraktıkları soruların öz-değerlendirmelerini 1 puan olarak vermişlerdir). Başokçu ve Güzel'in (2022) araştırması, düşük performanslı grubun, orta ve yüksek performanslı gruba göre kalibrasyonlarının daha iyi olduğu sonucunu desteklemektedir. Yanlılık puan ortalamaları incelendiğinde, matematik notu yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre düşük özgüven eğiliminde olmalarına rağmen daha iyi kalibre olduğu tespit edilmiştir. İlgili alan yazın tarafından desteklenen bu sonuç beklenen bir durumdur. Tahmin ve kontrol becerileri, matematik başarısının önemli bir açıklayıcısıdır (Desoete ve diğ., 2006). Problem çözme sürecinde performanslarına yönelik tahmin becerileri ve sürece yönelik kontrol becerilerinin öğrencilerin süreç sonucundaki performansları ile yüksek ilişkili olması beklenen bir durumdur. Literatür incelendiğinde, yüksek performanslı öğrenciler, düşük özgüven gösterme eğilimindeyken, düşük performanslı öğrenciler ise genellikle aşırı özgüven gösterme eğilimindedir (Başokçu & Güzel, 2022; Başol, 2015; Oudman, Van de Pol & Van Gog, 2022). García ve arkadaşlarının (2016), yüksek başarılı öğrencilerin, düşük başarılı öğrencilere göre daha iyi kalibre olduğu sonucu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmadan farklı olarak, Lee (2022) çalışmasında yüksek başarılı öğrencilerin matematik test performanslarının da yüksek olduğunu, ancak yeterliliklerini fazla abartarak aşırı özgüven eğiliminde olduklarını bulmuştur. Gürel ve Bozkurt (2023) çalışmalarında, öğrencilerin yanlılık puanlarının en düşük ve en yüksek başarı grubunda olan öğrenciler lehine farklılaştığı, yani en

düşük ve en yüksek başarı grubundaki öğrencilerin daha iyi kalibre oldukları sonucuyla karşılaşmışlardır. Araştırmalar, öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri ile eğitimin, düşük başarılı öğrencilerin öğrenmelerine çok fayda sağladığını göstermektedir (Montague, Enders & Dietz, 2011; Zimmerman, Moylan, Hudesman, White & Flugman, 2011). Kendi öğrenme sürecini düzenleme ve kalibrasyon becerisinin ilişkili olduğu (Garcia vd. ,2016) dikkate alındığında üst biliş kalibrasyonu düşük olan öğrencilere yönelik öz düzenleme becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler verilerek destek olunabilir. Matematik problem çözme süreci problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Öğrencilerin bu süreçte başarılı olabilmeleri onların bu aşamalarda üst bilişsel becerilerini aktif bir şekilde kullanmalarına bağlıdır. Kalibrasyon yetenekleri yüksek olan öğrencilerin karmaşık problemleri daha basit parçalara ayırarak çözdükleri, sorular sorarak düşüncelerini netleştirdikleri ve problem çözme sürecinde daha kontrollü olarak problem çözerken daha iyi performans gösterdikleri bilinmektedir (Dermitzaki, Leondari & Goudas, 2009; Özsoy & Ataman, 2009). Rinnie ve Mazzocco (2014) araştırmalarında, başarılı öğrencilerin daha çok doğru cevap verdikleri ve daha iyi kalibre oldukları; başarısı düşük ve matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ise daha az doğru cevap verdikleri ve yargılarında aşırı güvenli oldukları sonucuyla karşılaşmışlardır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin hatasızlık puanları ile yanlılık puanları ( $r=.12^{**}$ ), beceri temelli matematik sorularını çözebilme performansları ( $r=.13^{**}$ ) ve öz-değerlendirme puanları ( $r=.24^{**}$ ) arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yanlılık puanları ile beceri temelli matematik sorularını çözebilme performansları arasında negatif yönde bir ilişki ( $-.45^{**}$ ), öz-değerlendirme puanları arasında pozitif bir ilişki ( $.32^{**}$ ) bulunmuştur. Chen (2003)'in yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarından, hatasızlık puanları ile yanlılık puanları, hatasızlık puanları ile matematik performansları, yanlılık puanları ile matematik performansları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bu araştırmayı destekler nitelikteyken, hatasızlık ve yanlılık puanları ile öz-değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu bu araştırmanın sonucundan farklıdır. Özsoy ve Kuruyer (2012) doğrulanmış kalibrasyon [(alınan puan-beklenen puan)<sup>2</sup> /beklenen puan] puanları ile matematiksel problem çözme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu, fakat test kalibrasyonu ile matematiksel problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Literatürdeki araştırmaların sonuçları genel olarak, matematik performansı ile kalibrasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Başokçu & Güzel,



2022; Başol, 2015; Lee, 2022). Bu bağlamda, matematik eğitiminde üstbilişsel kalibrasyon çalışmalarına yer verilmesi önem arz etmektedir.

Öğrencilerin beceri temelli matematik sorularını çözebilme performansları ile bu performanslarına ilişkin öz-değerlendirmeleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ( $r=71^{**}$ ). Bu durum, öğrencilerin matematik performansları arttıkça, performanslarına yönelik öz-değerlendirme tahminlerinin de arttığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırmada, öğrencilerin öz-değerlendirme puan ortalamalarının, gerçek performans ortalamalarından daha fazla olduğu sonucuyla karşılaşılmıştır. Literatürde öz-değerlendirme puanlarının, gerçek performanslarından daha fazla olduğunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Chen, 2003). Bireyin bilişsel aktivitelerinden haberdar olması, zihinsel tecrübeleri sonucunda yapabildikleri ve yapamadıklarını algılaması, öğrenme yöntemlerini bilmesi öğrenmenin oluşması için gereklidir (Anderson & Walker, 1991). Üstbilişsel farkındalık şeklinde açıklanan bu eylemler, bilinçli bir şekilde kullanıldığında öğrenme düzeyini artırmaktadır (Kramarski, Mevarech & Arami, 2002). Öğrencilerin üstbiliş kalibrasyonları ve matematik performansları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin matematik performanslarını artırmak adına, üstbiliş kalibrasyon çalışmalarının sınıf ortamına taşınması öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerine imkân sağlayarak yararlı olacaktır.

Araştırmanın sonuçları öğrencilerin üstbiliş kalibrasyonları soruların güçlük seviyesine göre değiştiğini göstermektedir. Öğrencilerin yanlılık puan ortalamalarına göre, öğrenciler orta güçlükteki matematik sorularını çözebilme performanslarına dair öz-değerlendirmelerinde, zor ve kolay sorulara göre anlamlı olarak daha doğru tahminde bulunmuşlardır. Yanlılık puan ortalamaları, öğrencilerin zor ve kolay sorularda, orta güçlükteki sorulara göre aşırı güven eğiliminde olduklarını göstermektedir. Literatürde yargılama ve karar vermede ‘zor-kolay etki’ olarak belirtilen ifade de bilinen ortak sonucun, bireylerin zor yargılar için kendilerine aşırı güven eğiliminde, kolay yargılarda ise güvensizlik eğiliminde olmalarına rağmen; zor yargılarda daha iyi kalibre oldukları belirtilmektedir (Linchtenstein & Fischhoff, 1977). Araştırmayla uyumlu olarak, Oudman, Van de Pol ve Van Gog (2022), hem düşük hem de yüksek performanslı öğrencilerin çarpma işlemine göre daha zor olan bölme işlemi görevlerinde performanslarını daha doğru tahmin ettiklerini bulmuşlardır. Ayrıca Chen (2003) çalışmasında, hatasızlık puanlarında bu araştırmayla uygun sonuçlar elde etmişken yanlılık puanlarında ise bu araştırmadan farklı sonuçlar bulmuştur. Bu

çalışmadan farklı olarak, Gürel ve Bozkurt (2023), kolay sorular lehine yanlılık puanlarında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Öğrencilerin zor sorularda, kolay sorulara göre aşırı güven eğilimlerinin arttığını belirtmişlerdir. Rinnie ve Mazzocco (2014)'nın çalışmasında, madde zorluk düzeyi arttıkça, kalibrasyonun zayıfladığı tespit edilmekte ve bu çalışmanın sonucuyla farklılık göstermektedir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, matematiksel görevin zorluk düzeyine göre kalibrasyon doğruluğunda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri soruların türü ile ilişkili olabilir. Soruların açık uçlu, çoktan seçmeli, rutin –rutin olmayan olması gibi vb. farklılıklar bu araştırmaların sonuçlarına etki etmiş olabilir.

## Öneriler

Araştırma verileri alan yazına paralel olarak kişisel sosyal ve çevresel bazı faktörlerin öğrencilerin kalibrasyon becerilerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğrencilerin kalibrasyon becerilerini etkileyen farklı değişkenlerin belirlenmesi için ileri çalışmalar yapılabilir. Yine soruların güçlük düzeyinin de öğrencilerin kalibrasyon becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Soru türü, çeşidi, soruların bağlamı, öğrenme alanları gibi farklı değişkenler açısından kalibrasyon becerilerinin değişimine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma öğrencilerin her bir soruyu çözdükten sonra, madde bazlı kendi çözümlerini değerlendirmeleri üzerine oluşturulmuştur. Öğrencilerin hem soruyu çözmeden önce hem de çözdükten sonraki yargılarını inceleyen araştırmalarının yapılması önerilmektedir. Bu araştırmanın örneklemini sekizinci sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin matematiksel üstbiliş kalibrasyonlarının tüm sınıf düzeylerinde gözlemlenmesi için boylamsal çalışmalara yer verilebilir.

Öğretmenler kalibrasyon doğruluğunun, öğrencilerinin matematik öz-yeterlik inançlarının önemli bir boyutu olduğunun farkında olmalıdır. Araştırmada öğrencilerin önemli bir bölümünün kalibrasyon becerilerin uyumlu olmadığı gözlenmiştir. Zimmerman ve ark. (1996), öğrencilerden ders ödevlerini veya testleri yapmadan önce yeterliklerini tahmin etmelerinin istenmesini ve daha sonra bu kararların gerçek puanlarıyla birlikte kayıt edilmesini önermektedir. Öğrenme süreçlerine ilişkin kayıt tutan öğrencilerin kendi değerlendirmelerine yönelik ortaya çıkan eşitsizliği görsel olarak görmeleri onların daha sonraki değerlendirmelerinin doğruluğunu artırmalarına yol açabilir. Benzer çalışmayı yapan araştırmalar kendi kendine kayıt prosedürünün yalnızca öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının doğruluğunu değil aynı zamanda akademik başarılarını da arttırdığını göstermektedir (Campillo, Zimmerman, & Hudesman, 1999). Öğrencilerin kendi

değerlendirmelerine yönelik yaptıkları aşırı özgüven gibi yanlış değerlendirmelerinin zaman içinde devam etme eğiliminde olduğu ifade edilmektedir (Bol & Hacker, 2012; Hacker ve diğ., 2008). Bu durum dikkate alındığında kalibrasyon becerilerinin belirlenerek sorunlu olan öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların daha erken yaşlardan itibaren gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

### Kaynaklar

- Ackerman, P. L., & Wolman, S. D. (2007). Determinants and validity of self-estimates of abilities and selfconcept measures. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13(2), 57–78.
- Alexander, P. A. (2013). Calibration: What is it and why it matters? An introduction to the special issue on calibrating calibration. *Learning and Instruction*, 24, 1-3.
- Anderson, D., & Walker, R. (1991). *The effects of metacognitive training on the approaches to learning and academic achievement of beginning teacher education students*. Paper presented at the Australian Teacher Education Association, Melbourne.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başokçu, T. O., & Güzel, M. A. (2022). Beyond counting the correct responses: Metacognitive monitoring and score estimations in mathematics. *Psychology in the Schools*, 59(6), 1105-1121.
- Başol, B. (2015). *The relationship among metacognitive knowledge, metacognitive calibration accuracy and mathematical problem solving performance* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bembenutty, H. (2009). Three essential components of college teaching: Achievement calibration. *College Student Journal*, 43(2), 562-575.
- Bol, L., & Hacker, D. J. (2012). Calibration research: Where do we go from here? *Educational Foundation & Leadership Faculty Publications*, 3, 1-6. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00229>
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and, understanding* (pp. 64-115). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Campillo, M., Zimmerman, B. J., & Hudesman, J. (1999). Enhancing academic study skill, self-efficacy, and achievement through self-regulatory training. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston, MA.
- Chen, P. P. (2003). Exploring the accuracy and predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 77-90.

- Cleary, T. J., & Chen, 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.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550.
- Çalışkan, M. ve Sünbül, A. M. (2011). Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi (ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 133-153.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(1), 305–320.
- Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction, 19*(2), 144-157.
- Desoete, A., Roeyers, H., & Huylebroeck, A. (2006). Metacognitive skills in Belgian third grade children (age 8 to 9) with and without mathematical learning disabilities. *Metacognition Learning, 1*(2), 119–135.
- Dunlosky, J., & Thiede, K. W. (2013). Four cornerstones of calibration research: Why understanding students' judgments can improve their achievement. *Learning and Instruction, 24*, 58-61.
- García, T., Rodríguez, C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., & Torrance, M. (2016). Elementary students' metacognitive processes and post-performance calibration on mathematical problem-solving tasks. *Metacognition and Learning, 11*(2), 139-170.
- Garofalo, J. & Lester, F. (1985). Metacognition, cognitive monitoring, and mathematical performance. *Journal for Research in Mathematics Education, 16*(3), 163-176.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(5), 237–246.
- Gürel, R. ve Bozkurt, E. (2023). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik öz yeterlik kalibrasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 13* (1), 226-241 . DOI: 10.24315/tred.1023380
- Hacker, D. J., Bol, L., & Bahbahani, K. (2008). Explaining calibration accuracy in classroom contexts: the effects of incentives, reflection, and explanatory style. *Metacognition and Learning, 3*(2), 101-121.
- Hadwin, A. F., & Webster, E. A. (2013). Calibration in goal setting: Examining the nature of judgments of confidence. *Learning and Instruction, 24*, 37-47.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hattie, J. (2013). Calibration and confidence: Where to next?. *Learning and Instruction*, 24, 62-66
- Ibabe, I., & Jauregizar, J. (2010). Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge. *Higher Education*, 59(2), 243-258.
- Kaplan, A., ve Duran, M. (2016). Ortaokul öğrencilerine yönelik matematiksel üstbilgi farkındalık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 1-17.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, N. B. ve Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme öğretme sürecinde üstbilgisel becerilerinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 56-70.
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R., & Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 225-250.
- Lee, E. J. (2022). Are overconfidence and the accurate calibration of performance mutually incompatible?. *Japanese Psychological Research*. <https://doi.org/10.1111/jpr.12409>
- Lichtenstein, S., & Fischhoff, B. (1977). Do those who know more also know more about how much they know?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20(2), 159-183.
- Lichtenstein, S., Fischhoff, B., & Phillips, L. (1982). Calibration of probabilities: The state of the art to 1980. In D Kahneman, P. Slovic, ve A. Tversky, (Eds). *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 275-324). New York: Cambridge University Press.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Montague, M., Enders, G., & Dietz, S. (2011). Effects of cognitive strategy instruction on math problem-solving of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 34(4), 262-272.
- Oudman, S., van de Pol, J., & van Gog, T. (2022). Effects of self-scoring their math problem solutions on primary school students' monitoring and regulation. *Metacognition and Learning*, 17(1), 213-239.

- Özsoy, G., & Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67-82.
- Özsoy, G., & Kuruşer, H. G. (2012). Bilmenin illüzyonu: matematiksel problem çözme ve test kalibrasyonu. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32).
- Pieschl, S. (2009). Metacognitive calibration -An extended conceptualization and potential applications. *Metacognition and Learning*, 4(1), 3-31.
- Rinne, L.F. & Mazzocco, M.M.M. (2014). Knowing right from wrong in mental arithmetic judgments: Calibration of confidence predicts the development of accuracy. *PLoS ONE*, 9(7). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0098663>
- Saban, A. İ. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(9), 35-58.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. *Handbook of motivation at school*, 35, 54.
- Sevgi, S. ve Çağlıköse, M. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesir problemleri çözme sürecinde kullandıkları üstbilis becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, <https://doi.org/10.16986/HUJE.201905398>.
- Sevgi, S. ve Çağlıköse, M. (2020). Altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilis becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 139-157.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Topçu, M. S. ve Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *İlköğretim Online*, 8(3). <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/viewFile/1926/1762> sayfasından erişilmiştir.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst bilis) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki [The relationship between pre-service teachers' metacognitive learning strategies and academic self-efficacy]. *Eğitim Bilimleri Uluslararası Anadolu Dergisi*, 4(1), 47-48. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.89592>
- Ünsal, S., & Kaba, S. (2022). Beceri temelli soruların; özellikleri, öğretmene ve öğrenciye yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(2), 273-282.
- Winnie, P. H. & Muis, K. R. (2011). Statistical estimates of learners' judgments about knowledge in calibration of achievement. *Metacognition Learning*, 6(2), 179-193.
- Zimmerman, B.J., Bonner S. & Kovach R. (1996). Developing self-regulated learners, beyond achievement to self-efficacy. Washington: American Psychological Association.

Zimmerman, B.J., Moylan, A., Hudesman, J., White, N., & Flugman, B. (2011). Enhancing self-reflection and mathematics achievement of at-risk urban technical college students. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 141-160.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 15-26.

### **Extended Abstract**

#### **Purpose,**

Calibration is characterized as an essential metacognitive process involved in the development of self-regulatory competence. It significantly impacts academic success due to its effects on students' motivation, metacognitive control, and self-regulation. Therefore, calibration is often identified as a central component of self-regulation and metacognition.

In calibration, students are asked to make confidence judgments about their predictions for their ability to perform a new task or to evaluate their performance after the task is completed. These judgments are compared with an objective score they received regarding the task, i.e., their actual performance.

The more closely a student's performance judgment matches their actual performance, the better calibrated the student is. Research has found that post-task predictions are more consistent than pre-task predictions due to the feedback provided while performing the task. This indicates that students' monitoring processes, a metacognitive skill for their own performances, provide information about their own performances. Considering this situation, this study compares students' evaluations of their post-task performances with their actual performances and analyzes their calibration skills. Solving mathematical problems is a complex cognitive activity for students that involves multiple processes. Students' success in solving mathematical problems depends on their ability to integrate cognitive, metacognitive, and self-regulation mechanisms. Organizing and monitoring problem-solving processes correctly affect learning performance. In this context, investigating the consistency of students' evaluations of their performance during the solution process of skill-based questions will make positive contributions to increasing students' success. However, the relevant literature has mostly concluded that students' calibration skills are weak, and they tend to be overconfident.

The aim of this study is to examine the mathematical metacognition awareness of 8th-grade students and their metacognition calibrations in skill-based mathematics questions in terms of many variables and to determine the relationship between these factors.

## **Method**

The study was designed with a quantitative approach. A relational scanning design, one of the descriptive scanning models that examines an existing situation, is used in the research. The sampling group of the research consisted of 303 females and 217 males, totaling 520 students studying in the 8th grade of state schools during the 2021-2022 academic year. The data were collected via the "Mathematical Metacognition Awareness Scale (MÜFÖ)" created by Kaplan and Duran (2016) to evaluate the mathematical metacognition awareness of middle school students, the "Skill-Based Mathematics Questions Test (BTMS)" developed by the researcher to evaluate the mathematical performance and metacognitive judgments of the students, as well as the "Self-Assessment Scale (ÖDÖ)". The students' metacognitive judgments were obtained at the local level and after solving the math questions.

## **Results and Discussion**

As a result of the research, it was determined that students' evaluations of their own performance were generally above their actual performance. Some students displayed excessive self-confidence. If students feel overconfident or optimistic about their performance, they may mistakenly believe that they do not need to repair their missing knowledge and may not feel the need to change their study methods, stopping studying earlier than necessary, and therefore performing poorly in their exams.

The results of the research showed that students' mathematical metacognition awareness and biases differed significantly according to their gender, but their accuracy did not differ. Female students' mathematical metacognition awareness ( $x=83.11$ ) is higher than male students ( $x=80.40$ ). The average bias score of the students showed that male students ( $x=2.99$ ) were more self-confident than female students ( $x= -.60$ ). From these averages, it is understood that male students tend to have self-confidence.



It was determined that students' socio-economic levels significantly affected their mathematical metacognition awareness but did not differentiate their metacognition calibrations (Bias and accuracy). It was found that students' school mathematics grades significantly differentiated their mathematical metacognition awareness. The study also examined whether mathematical calibration skills differ according to mathematics achievement. As a result of the research, students' accuracy and bias scores differ significantly according to their school mathematics grades. It was found that students with high ( $\bar{x}=7.54$ ) and medium ( $\bar{x}=7.65$ ) mathematics scores were less calibrated than students with low ( $\bar{x}=6.11$ ) scores. The low accuracy scores of low-achieving students may be due to the fact that they answer fewer questions and state their self-evaluations accordingly for the questions they do not answer. According to the students' bias scores, it was determined that students with high mathematics scores ( $\bar{x}= -1.02$ ) tended to have lower self-confidence than students with medium ( $\bar{x}=1.86$ ) and low ( $\bar{x}=2.84$ ) scores. In addition, since the mean scores of students with high mathematics scores were closer to zero, they were better calibrated in terms of bias scores than the group with medium and low scores.

Furthermore, students' accuracy is weakly positively correlated with bias scores ( $r=.12$ ), performance in skill-based math problems ( $r=.13$ ), and self-assessment scores ( $r=.24$ ). While students' bias scores are negatively and moderately related to their performance in solving skill-based mathematics questions ( $r=-.45$ ), they are positively and moderately related to their self-evaluation scores ( $.32$ ). Moreover, another finding obtained from the study was that differences in the difficulty levels of the questions had an impact on students' metacognition calibrations. Students were better calibrated in medium and difficult math questions than in easy questions, and they tended to be overconfident in difficult and easy questions compared to medium difficulty questions.

Research data, in line with the literature, revealed that some personal, social, and environmental factors affect students' calibration skills. In this context, further studies can be conducted to determine different variables affecting students' calibration skills. Teachers should be aware that calibration accuracy is an important dimension of their students' mathematics self-efficacy beliefs. In the study, it was observed that the calibration skills of a significant portion of the students were not compatible. Considering this situation, it is important to determine the calibration skills and carry out studies to improve these skills of students with problems from an early age.

**ETİK BEYAN:** "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbiliş Kalibrasyonlarının ve Matematiksel Üstbiliş Farkındalıklarının İncelenmesi; Beceri Temelli Matematik Soruları" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 03/11/2021 tarih ve GO 2021/394 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

## ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN DOĞAL AFET OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

### INVESTIGATION OF NATURAL DISASTER LITERACY AMONG SPECIAL EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS ACROSS VARIED VARIABLES

Fatma YILDIRIM<sup>1</sup>

Başvuru Tarihi: 14.12.2023

Yayına Kabul Tarihi: 12.03.2024

DOI:10.21764/maeuefd.1405004

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Doğal afet okuryazarlığı, doğal afet öncesi, sırası ve sonrası hazırlık ve müdahale için önemli bir unsurdur. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin bu beceriye sahip olması ile özel gereksinimi olan öğrencilerin doğal afetler karşısında farkındalıklarının sağlanmasında başrol oynamaktadır. Çünkü özel eğitim öğretmen adayları özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel ve sosyal gelişimine ebeveynlerden sonra önemli katkı sağlayan kişiler olduğundan dolayı özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık ve doğal afetler konusunda daha bilinçli ve bilgili olması gerekmektedir, bunun içinde öncelikle onların doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi gerekir. Bunun sonucunda özel eğitim bölümü öğrencilerin doğal afet okuryazarlık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada verilerin analizi için istatistiksel paket program kullanılmıştır. Analizde kullanılan testler; bağımsız örneklem t-testi, anova ve ancova testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, bağımsız örneklem t-testine göre özel eğitim bölümü erkek öğrencilerin lehine doğal afet okuryazarlık düzeyinin özel eğitim bölümü kadın öğrencilerinkine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Anova testi sonucunda ise sınıf düzeyleri açısından 2. Sınıf özel eğitim öğrencilerinin lehine 3. Sınıf özel eğitim öğrencilerinin düzeyinden anlamlı farklılık saptanmıştır. Ancova testi sonucunda hem cinsiyet hem de sınıf düzeyine göre psikolojik dayanıklılık kontrol atına alındığında özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlığı anlamlı düzeydedir. Doğal afet okuryazarlığa ilişkin derslerin üniversitelerde zorunlu ders olması ve doğal afetlere yönelik farkındalık uygulamaların sivil toplum kuruluşlarıyla yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** *Doğal Afet, Okuryazarlık, Psikolojik Sağlamlılık, Özel Eğitim*

**Abstract:** Natural disaster literacy is a crucial aspect for preparation and response before, during, and after such events. Students within the special education department who possess this skill play a pivotal role in raising awareness among students with special needs during natural disasters. Given that special education teacher candidates significantly contribute to the educational and social development of students with special needs after their parents, it is imperative for the natural disaster literacy levels of special education department students to be heightened. Therefore, it is crucial to first assess their natural disaster literacy levels. This study examined the natural disaster literacy levels of students in the special education department across various variables using statistical analysis, including independent samples t-test, ANOVA, and ANCOVA. The results revealed a significant difference in natural disaster literacy levels favoring male students over female students within the special education department, according to the independent sample t-test. Furthermore, the ANOVA test identified a significant difference in natural disaster literacy levels based on grade levels, with second-grade special education students exhibiting higher levels compared to third-grade students. Additionally, the ANCOVA test demonstrated that natural disaster literacy among special education department students remained significant when controlling for psychological resilience, gender, and grade level. It is recommended that universities make courses on natural disaster literacy mandatory and engage in awareness initiatives with non-governmental organizations.

**Keywords:** *Natural Disaster, Literacy, Psychological Resilience, Special Education*

<sup>1</sup> Fatma YILDIRIM, Dr, Soonchunhyang University (PhD degree) E-mail: fatmay11056@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1981-1765>

## Giriş

Doğal afet risk algısını etkileyen toplumsal ve bireysel etmenler vardır. Toplumsal boyutun harekete geçirilebilmesi için öncelikle çekirdeği olan bireysel boyutun iki alt boyutu olan doğal afet risk algısı ve hazırbulunuşçuluğunu incelenmelidir (Cornia vd., 2016). Bireyin afetlere karşı geliştireceği risk algılarının temeli olan bilgileri almanın en iyi yolu ise afet okuryazarlığının hayatın bir parçası olarak sürekli bir şekilde gerçekleştirmesidir. Bu sayede afete ilişkin bilişsel, duygusal ve davranışsal tutumlar daha bilimsel yollar ile gelişir ve afetlere karşı hazırlıklar artar. Doğal afet okuryazarlığı, afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gereken davranışları, afetlere yönelik yapılmış araştırmaları okuma ve acil durumlarda yapılması gereken uygulamaları kapsayan çalışmaların tümüne dayanmaktadır (Tuladhar vd., 2015). Literatürde, yeni bir kavram olup güncelliğini devam ettirmektedir. Doğal afetlerin yıkıcı sonuçlarını minimize etmenin yollarından biri doğal afet okuryazarlığıdır. Bunun en temel nedenlerinden biri okuma-yazma ve eğitim seviyesinin arttığı ülkelerde afetlere yönelik risk durumları ile baş etme ve hazırlık durumunun daha iyi bir yönde seyir göstermesidir (Muttarak & Lutz, 2014). İnsanların eğitim seviyesinin yükselmesi, doğal afetlere karşı yaptığı araştırmalar ve doğal afet eğitimi, doğal afetlere karşı mücadele etme yeterliliğini arttırmaktadır. Bundan dolayı doğal afet okuryazarlık düzeyi ve bu düzeyi attırmaya yönelik teşebbüsler, doğal afetlere yönelik mücadele yeterliliğine katkıda bulunmasının yanı sıra afet eğitim programlarının hazırlanmasında kritik bir önem taşımaktadır.

Dünyadaki milletler din, dil, ırk ve kültür yönünden birbirinden ayrılmasından kaynaklı farklı doğal afet eğitimi ve uygulamaları yapılmaktadır. Doğal afet eğitimi ve uygulamalarındaki farklılaşmanın diğer bir nedeni ülkelerin jeolojik yapısının ve coğrafi konumunun birbirinden farklı olmasıdır. Bir ülke jeolojik yapısından dolayı depremlerden etkilenirken diğer ülke coğrafi konumundan dolayı tsunamilerden etkilenmektedir. Böylece doğal afetlere karşı oluşturulan eğitiminde farklılaşma gözlenmekte ve ortak bir eğitimin izlenmesi zorlaşmaktadır. Diğer bir deyişle her millet kendine özgü ve ihtiyaçlarını karşılayan doğal afet eğitimi hazırlamaktadır. Doğal afet eğitiminin farklılaşması ve güncelliğinin yetersiz olmasındaki diğer bir neden doğal afetlerin sürekli olarak dünya gündeminde olmaması ve ne zaman gerçekleşeceğinin tam olarak bilinmemesidir. Bu durum doğal afetlere karşı milletleri savunmasız bırakmaktadır (Rajib vd., 2011). Bunların yanı sıra doğal afet eğitimine ilişkin yaygın ve belirgin kavramsal bir tanım yoktur, çünkü bu alanda yapılan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Fakat 2015'te düzenlenen Dünya

Afet Riskini Azaltma Konferansında Sendai Afet Riskini Azaltma Çerçevesi belgesi ile doğal afet risklerin neler olduğunu bilmek, risk yönetimine ilişkin hazırlık, risklerin azaltılması ve doğal afet sonrası yapılacakları kapsayan uluslararası bir belge olmuştur (Dufty, 2018; Shaw vd., 2011; UN, 2015). Bu belge çerçevesinde amaçlanan doğal afet eğitimi ile bireyin, toplumdaki başlayarak ekonomiye kadar birçok alanı olumsuz yönde etkileyen ve derin izler bırakan doğal afetlere karşı hazırlamak, farkındalığını arttırmak ve risk algısını geliştirmektir (Ivanov & Cvetković, 2014). Bu eğitim çocukluk çağından başlayıp yaşam boyu devam edip bütün eğitim kurumlarının en kritik misyonlarından biridir. Her ne kadar eğitim kurumları bu eğitimin merkezinde olsa da bireylerin afet eğitimine karşı donanımları sadece aldıkları yasal eğitim-öğretime bağlı olmamakla birlikte bireylerin kişisel çabalarıyla da ilişkilidir (Kitagawa, 2015; Shaw et al., 2011). Buna ek olarak uluslararası belgeler ve doğal afet eğitimi için önemli bir adım olmasına rağmen bu eğitime öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin nasıl katılacağına dair somut adımlar oldukça sınırlıdır.

Doğal afetler eğitimi ve farkındalığının yaratılmasında genel ve ortak bir çalışmanın önündeki engellerden diğer biri ise toplumdaki her gruba bu eğitim ve farkındalığın nasıl ve kimler tarafından verilmesi konusudur. Bu gruplar içerisinde en hassas olan gruplardan biri özel gereksinime sahip olan çocuklardır. Özel gereksinime sahip çocukların diğer akran gruplarından birçok yönden farklılaşması ve dezavantaja sahip olması doğal afet eğitimi ve okuryazarlığının kazandırılmasında karşılaşılan diğer bir zorluktur. Dünya Sağlık Örgütü'nün tahminlerine göre (2023) dünya nüfusunun %15'inin üzerinde insan, çeşitli yetersizlik/engellilik türlerine sahiptir. Özel gereksinimi olan bireylerin nüfusunun 1 milyonun üzerinde olmasından dolayı ayırım yapmaksızın doğal afetler konusundaki eğitimlerin bütün eğitim kurumlarını kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle kendilerini koruma ve hareket kısıtlılığının çok az olduğu özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitimi ve öğretiminden sorumlu özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimi oldukça önemlidir. Çünkü yapılan araştırmalarda hareket ve denge kısıtlılığının fazla olduğu özel gereksinimli insanların doğal afetlerde yüksek ölüm oranına sahip olduğu görülmüştür. Buna ek olarak afet sonrası destek alımı konusunda da büyük zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Chou vd., 2004; Clive vd., 2010; Hemingway & Priestly, 2006; Liu vd., 2012). Ayrıca, sadece özel gereksinimi olan çocuklar afetlerden dolayı acı çekmez aynı zamanda özel eğitim öğretmenleri de birçok problemle karşılaşmaktadır. Afetler sırasında ve sonrasında ya ölümün kendisiyle yüzleşmektedirler ya da yakınlarının kayıplarıyla afet sonrası travmayla boğuşmaktadırlar (Peek & Stough, 2010). Bundan dolayı özel eğitim öğretmenleri ve adaylarının

hem kendi yaşamlarını hem de görev anında özel gereksinimi olan öğrencilerinin yaşamlarını koruyabilmek için doğal afetlere hazırlıklarının yüksek olmasının olması gerekmektedir. Ayrıca afete yönelik bireylerin geçmiş deneyimi, eğitimi ve yaptığı araştırmalar, afet sırası ve sonrası müdahale yeterliliği ile ilişkilidir (Burde vd., 2017; Sözcü, 2020). Bu yüzden önceki eğitimleri ve öğretmen adayırken afetlere yönelik yapmış olduğu araştırmalar can kurtarıcı nitelikte olabilmektedir. Çünkü bugünün yarınlarını inşa edecek olanlar öğretmen adaylarıdır.

Doğal afetlerin gerçekleşmesinden önce ve sonraki durumlara karşı önemli bir unsur olan bireysel etmenlerden biri psikolojik dayanıklılıktır. Psikolojik dayanıklılık, insanların her türlü durum ve olaylar karşısında zihinsel ve psikolojik olarak hazırlıklı durumda olması ve negatif sonuçları pozitif sonuçlara döndürebilmesidir (Bonanno, 2004). Psikolojik sağlamlılığın en güçlü kaynaklarından biri yeterli düzeyde her alanda bilgi sahibi olmaktır. Özellikle acil durumlarda ve afetlerde psikolojik dayanıklılık ve doğal afet okuryazarlığı birbirini destekleyerek sorunlarla baş etme gücünü arttırmaktadır (Zulch, 2019). Doğal afet okuryazarlığın yüksek düzeyi afet öncesi ve sonrası durumlarda fiziksel, bilişsel ve psikolojik olarak adaptasyon ve iyileşme sürecini hızlandırmaktadır. Diğer bir deyişle psikolojik sağlamlılık ve doğal afet okuryazarlığı eş güdümlü olarak çalışmaktadır (Vu vd., 2023). Bundan ötürü öğretmen ve adaylarının bu iki önemli duruma sahip olması doğal afetlere hazırlık, acil durumları öğrenme ve müdahale için kritik önem taşımaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının afetlere karşı hazırlanmak için birçok yöntemi vardır. Bu yöntemlerden bazıları üniversite de tabi oldukları program kapsamında afet eğitiminin ve acil durumlara karşı eğitimin alınması veya kişisel kurslara katılmasıdır. Fakat bu yöntem ve uygulamalara gitmeden önce öğretmen adaylarının hazırbulunuşçuluk seviyesi, afetlere yönelik algıları ve sosyo-psikolojik gibi unsurların belirlenmesi oluşturulacak yeni program, ders veya uygulamaların yapılmasında temeldir. Bunlara ek olarak özel eğitim öğretmen adaylarının görev yapacakları özel eğitim kurumlarında afetlere karşı yeterliliğinin olup olmaması hayati önem taşımaktadır (Izadkhah vd., 2012; Rofiah vd., 2021). Bu araştırmanın amacı özel eğitim bölümüne devam eden öğretmen adaylarının afetlere karşı doğal afet okuryazarlığının seviyesinin belirlemekle birlikte afet ve afet sonrası durumlarla baş etmede kilit rol oynayan psikolojik sağlamlılığın ortak değişken olarak etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle karşılaştırılması doğal afet okuryazarlık eğitimi konusunda yönlendirici olabilmesi açısından da önemlidir. Bu amaçla;

1. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeyi cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
2. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeyi sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeyi ortak değişken olan psikolojik dayanıklılık ile cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?
4. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeyi ortak değişken olan psikolojik dayanıklılık ile sınıf düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Araştırmada, tasvir edici özelliklere dayalı olan ve çalışmalarda sıkça kullanılan tarama modeli kullanılmıştır. Bu model durum ve olayların etkilerinin bilişsel ve duygusal boyutlarının ayırt edici özellikleri ortaya konmasında kullanılmaktadır (Metin, 2014). Analizlerin yürütülmesinde ise nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma ile özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

### **Çalışma Grubu**

Amaçlı örneklem kullanılmıştır. Etnografik çalışmalardan kaynağını almış olup araştırmacıya örneklem konusunda esneklik sağlayan örneklem olmakla birlikte nicel araştırmalarda kapsamlı bir kitleye de ulaşılabilir (Strauss ve Corbin, 2014). Atatürk Üniversitesi özel eğitim bölümü öğrencilerine google form aracılığıyla anketler gönderilmiştir. Araştırmaya 278 özel eğitim bölümünde eğitimine devam eden öğrenciler katılmıştır. Kadın öğrenciler araştırmanın 55,0% (153)'ini, erkek öğrenciler ise 45,0% (125)'ünü oluşturmaktadır. Sınıf bazında 1. Sınıf 21,2% (59), 2. Sınıf 25,2% (70), 3. Sınıf 27,0% (75), 4. Sınıf 26,6% (74)'ini oluşturmaktadır.

Tablo 1

*Çalışma Grubuna Ait Bilgiler*

	n	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	153	55,0
Erkek	125	45,0
<b>Sınıf</b>		
1.Sınıf	59	21,2
2.Sınıf	70	25,2
3.Sınıf	75	27,0
4.Sınıf	74	26,6
Total	278	100

**Veri Toplama**

Araştırmada Sözcü ve Aydınöz (2019)'nün geliştirdiği Doğal Afet Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Coğrafi Sorgulama (10 madde), Kişisel Koruma Tedbir (6 madde) ve Fiziksel ve Fikirsal Yaklaşım (7 madde) boyutlarından oluşmaktadır. 5'li likert olup 23 sorudan oluşmaktadır. Güvenirlilik kat sayısı .87 bulunurken mevcut araştırmada .80 olarak bulunmuştur. İkinci olarak Haktanır ve arkadaşları (2016)'nın geliştirdiği Kısa Kendini Toparlama/Psikolojik Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Tek boyuttan olmakla birlikte güvenilirliğini  $\alpha \geq .70$  olup 78 ile 82 arasında değişen iç tutarlılık sayısını bulmuşlardır. Mevcut çalışmada güvenilirlik .79 tespit edilmiştir. Ayrıca demografik sorular sorulmuştur.

**Veri Analizi**

Araştırmada istatistiksel paket program kullanılmakla birlikte demografik dağılım tespit edildikten sonra gruplar arasındaki farklılık için bağımsız örneklem t-testi ve anova kullanılmıştır. Ayrıca ancova analizinin yapılması için istenen ön şartlardan 1- Çarpıklık ve basıklık değeri, 2- Etkileyen değişkenin ve ortak değişken ile ilişkisi, 3- Bağımsız değişkeni etkilemeyip bağımlı değişkeni



etkileyen ortak değişkenin, eş-varyanslılığı, 3- Varyansların homojenliği konusunda analizler yapılmış ve ancova için uygun şartların olduğu görülmüştür (Green vd., 2000). Not: Araştırmada homojenliğin testi, kontrol değişkeni ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin Cinsiyet için  $*F(1)=3.05$ ,  $p=0.08>0.05+$ , Sınıf için  $*F(3)=1.21$ ,  $p=0.30>0.05+$  anlamlı olmadığı da görülmüştür. Bu duruma bakılarak ancova şartlarına ulaşılmıştır.

Tablo 2

*Betimsel Analiz Sonuçları*

	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Sd	Skewness	Kurtosis
<b>DAOYÖ</b>	278	1.70	5.00	2.96	.46	.459	1.645
1.Coğrafi Sorgulama	278	2.00	5.00	3.75	.53	-.297	.277
2.Kişisel Koruma Tedbir	278	1.00	5.00	2.55	1.04	.331	-.610
3. Fiziksel ve Fikri Y.	278	1.00	5.00	2.17	.78	.726	.498
<b>KKT/PSÖ</b>	278	1.00	5.00	3.04	.73	.023	.054

\*DAOYÖ(Doğal Afet Okuryazarlığı Ölçeği), KKT/PSÖ (Kısa Kendini Toparlama/Psikolojik Sağlamlık Ölçeği)

Tablo 2’de ortalamalar göz önüne alındığında özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin ortalamaya yakın olduğu görülmüştür ( $X=2.96$ ). Psikolojik sağlamlık düzeyi ise ortalama bir düzeydedir ( $X=3.04$ ).

Normallik analizinde istenilen basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ve -2 arasında olması gerekmektedir (Kim, 2013). Mevcut araştırmada normallik değerlerinin bulunması için yapılan analizlerde Skewness skoru .726 ile -.297 Kurtosis skoru 1.645 ile -.610 arasında bulunmuştur. Bu sonuca bakarak araştırma verilerinin normal dağıldığı söylenebilir. Tablo 2 de betimsel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

## Bulgular

Tablo 3'te özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeyinin cinsiyet açısından farklılık taşıyıp taşımadığına ilişkin olarak bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır.

Tablo 3

### Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	T testi		
					t	sd	p
DAOYÖ	Kadın	153	2.90	.42	-2.177	276	0.30
	Erkek	125	3.02	.48			

\* $p < 0.5$  anlamlı farklılık\* DAOYÖ(Doğal Afet Okuryazarlığı Ölçeği)

Tablo 3'te cinsiyete göre özel eğitim bölümü öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t = -2.177$ ,  $p < 0.30$ ). Sonuçlara bakıldığında özel eğitim bölümü erkek öğrencilerinin ( $X = 3.02$ ) doğal afet okuryazarlık düzeyi bayanlara göre ( $X = 2.90$ ) daha yüksektir.

Tablo 4

### Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	Ss	V. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	P	A.	
DAOYÖ	1.sınıf	59	2.99	.461	G. A.	2.086	3	.695	3.371	.019		
	2.sınıf	70	3.06	.547	G. İ	56.519	274	.206				2-3
					Top.	58.605						
	3.sınıf	75	2.83	.397			277					
	4.sınıf	74	2.96	.401								
<b>Total</b>		278	2.96	.459								

\* $p < 0.5$  anlamlı farklılık \*DAOYÖ(Doğal Afet Okuryazarlığı Ölçeği)

Tablo 4'e bakıldığında sınıf düzeyine göre özel eğitim bölümü öğrencilerinin arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır ( $F = 3.371$ ,  $p < 0.01$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arası olduğunu göstermek için Gabriel testi sonucuna bakılmıştır. Özel eğitim bölümü 2.sınıf öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin ( $X = 3.06$ ) 3.sınıfa göre ( $X = 2.83$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5

*Psikolojik Sağlamlılığın Kovaryant olarak kullanıldığı Doğal Afet Okuryazarlık Ortalama Puanlarına Yönelik Düzeltilmiş Puanlar*

	$\bar{x}$	Ss
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	2.90	.037
Erkek	3.02	.042
<b>Sınıf</b>		
1.sınıf	2.99	.059
2.sınıf	3.06	.054
3.sınıf	2.82	.053
4.sınıf	2.96	.053

Tablo 5'te ancova testi sonucunda psikolojik sağlamlılık puanlarının kontrol altına alınmasıyla ortaya çıkan ortalamalar görülmektedir. En düşük ortalama Özel eğitim bölümü kadın öğrencilerinin ( $X=2.90$ ) erkek öğrencilere ( $X=3.02$ ) oranla düşük saptanmıştır. Sınıf düzeyinde ise en düşük ortalamanın 3.sınıflara aitken ( $X=2.82$ ) en yüksek ortalama 2.sınıflara aittir ( $X=3.06$ ).

Tablo 6

*Cinsiyet Düzeylerine Göre Doğal Afet Okuryazarlığının KKT/PSÖ Boyutuna İlişkin Varyans Analizleri (ANCOVA)*

Varyansın Kaynağı	Kareler T.	SD	Karaler O.	F	P	Etki B.
Düzeltilmiş Model	.990	2	,542	,495	,096	,02
Kesişim	123.585	1	123,246	123,585	,000	,68
Psikolojik Dayanıklılık	,001	1	,003	,001	,942	,00
Cinsiyet	,922	1	,994	,922	,037	,02
Hata	57,615	275	,208	,210		
Toplam	2497,357	278				
Düzeltilmiş Toplam	58,605	277				

\*  $p < 0.5$  anlamlı farklılık \*DAOYÖ (Doğal Afet Okuryazarlığı Ölçeği), KKT/PSÖ (Kısa Kendini Toparlama/Psikolojik Sağlamlık Ölçeği)

Tablo 6’da cinsiyete göre psikolojik dayanıklılık kontrol atına alındığında özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlığı anlamlı düzeydedir,  $F(1, 275)= ,210$   $r=.02$ . Özel eğitim bölümü erkek öğrencilerinin ( $X=3.02$ ) kız öğrencilere ( $X=2.90$ ) göre daha yüksek doğal afet okuryazarlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 7

*Öğrenim Düzeylerine Göre Doğal Afet Okuryazarlığının KKT/PSÖ Boyutuna İlişkin Varyans Analizleri (ANCOVA)*

Varyansın Kaynağı	Kareler T.	SD	Karaler O.	F	P	Etki B.
Düzeltilmiş Model	2,240	4	,560	2,713	,030	,03
Kesişim	121,939	1	121,939	590,609	,000	,68
Psikolojik Dayanıklılık	,154	1	,154	,747	,388	,00
Sınıf	2,172	3	,724	3,507	,016	,04
Hata	56,364	273	,206			
Toplam	2497,357	278				
Düzeltilmiş Toplam	58,605	277				

\*  $p<0.5$  anlamlı farklılık \*DAOYÖ(Doğal Afet Okuryazarlığı Ölçeği), KKT/PSÖ (Kısa Kendini Toparlama/Psikolojik Sağlamlık Ölçeği)

Tablo 7’de sınıfa göre psikolojik dayanıklılık kontrol atına alındığında özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlığı anlamlı düzeydedir,  $F(3.273)= 3,507$   $r=.04$ . Özel eğitim bölümü 2.sınıf öğrencilerinin ( $X=3.06$ ) 3.sınıf özel eğitim bölümü öğrencilerine ( $X=2.82$ ) göre daha yüksek doğal afet okuryazarlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarında ortalamalara bakarak özel eğitim bölümüne devam eden kadın öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık seviyesinin düşük olduğu görülürken özel eğitim bölümüne devam eden erkek öğrencilerin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Türker ve Sözcü (2021) 442 coğrafya bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmada genel afet okuryazarlık düzeylerinin yüksek olmasına rağmen davranış boyutunda ortalama bir düzeyde çıkmıştır. Demirdelen ve Çakıcı (2021) ilkokuldan başlayarak ortaokula kadar eğitim hizmeti veren

314 öğretmenin doğal afet okuryazarlık düzeylerini incelemiş, öğretmenlerin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu yüksekliğin özellikle doğal afetlere karşı alınan önlemlerde ve düşünsel düzeyde farkındalıklarının yüksek olmasının yanı sıra coğrafi bilgilerinin de yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Mevcut çalışma sonuçları ve alan literatüründe yapılan çalışmalar göz önüne alındığında okulöncesi, özel eğitim, türkçe bölümü gibi alan dışı bölümlerin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın ya altında kaldığı ya da düşük olduğu saptanmıştır. Bunun temel nedeni ise her bir disiplinin kendine has alan çalışması olup doğal afetlerle ilişkili doğrudan derslerinin olmaması ve her üniversitenin seçmeli havuz derslerinde bu derse yer vermemesi öğretmen adaylarının doğal afet okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte doğal afet uygulamalarının üniversite ve alan bazında yetersiz oluşu da bu düzey dalgalanmasının nedenlerinden sayılabilmektedir. Üniversiteler ve MEB karşılaştırıldığında doğal afetlere ilişkin uygulama ve pratiklik yapma yönünde MEB'in okullarda afet ve acil durum yönetimi ile ilgili korunma, doğal afetlere yönelik sürdürülebilir eğitim ve güvenlik ikliminin oluşturulmasına yönelik faaliyetlerine ek olarak okullarda yılda 1'den fazla tatbikatın yapılması esas alınmıştır (MEB, 2023). Türkiye gibi iki ana deprem kuşağına sahip ülkelerde bütün üniversite bölümlerinin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu durum eğitim fakültelerine geldiğinde daha büyük önem kazanmaktadır. Gelecek nesle örnek ve rehber olan öğretmenlerdir. Bundan dolayı doğal afet okuryazarlık düzeylerinin artırılması içinde lisans programlarının hepsine doğal afet okuryazarlık dersinin yerleştirilmesine ilaveten uygulamaların sayısının da artırılması gerekmektedir (Sözcü & Aydınözü, 2019). Bu dersin ilkokuldan yüksek öğretimin her kademesine konulması doğal afet hazırlığı ve farkındalığını arttırmaktadır (Triyanto vd., 2021). Ayrıca ilkokul veya yüksek öğretimde doğal afet okuryazarlığını destekleyecek aktivitelerin düzenlenmesi de bu alana yönelik ilgiyi yoğunlaştırmada etkili olabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından bağımsız örneklem t-testinde anlamlı farklılık özel eğitim erkek öğrencilerin lehine görülmüştür. Ayrıca psikolojik sağlamlılık düzeylerinin kontrol altına alınmasından sonra yapılan ancova testi sonucunda da özel eğitim bölümüne devam eden erkek öğrencilerinin, özel eğitim bölümüne devam eden kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadınların herhangi bir olaya daha duyarlı yaklaşması ve travmalar konusunda daha hassas olması nedeniyle doğal afetlere karşı bilgi düzeylerinin güçlendirmeleri zorlaşabilir (Campbell vd., 2016; Dai vd., 2016). Aksi durum olarak erkekler doğal afetlere karşı hazırlık ve

sonrası travmalara karşı dirençleri cinsiyet yani biyolojik bakımından daha güçlüdür. Özellikle ataerkil ve ekonomik düzeyi düşük ülkelerde kadınların doğal afetlere karşı öğrenme, hazırlık ve sonrası travmalarla baş etme düzeyi düşüktür (Bradshaw, 2014; Neumayer & Plümper, 2007). Sarıgül (2023) kız öğrencilere gerekli bilgi ve sosyal destek sağlandığında doğal afet deneyimlerinin pozitif çevrilebileceğini vurgulamıştır. Genc ve arkadaşları (2022)'nin Türkiye'de 18-60 yaş arasındaki insanlarla yaptığı araştırmada cinsiyet bakımından afet okuryazarlık düzeyinde herhangi bir anlamlı farklılık saptamamışlardır. Türker ve Sözcü (2021) de benzer bir sonuca ulaşmış ama doğal afet okuryazarlığının istenilen yüksek düzeyde olmadığı da görülmüştür. Hangi sosyal yapıdan gelirse gelinsin doğal afet okuryazarlığının çocuktan yaşlıya kadından erkeğe bütün katmanların öğrenmesi ve geliştirmesi gereken bir olgudur. Bunlara ilaveten Hoang ve Van Thi Le (2021)'nin çalışmasında doğal afetlerin kadın gücünü pozitif yönde arttırmada bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle kadınların doğal afetlere karşı korunmada ve önlem almada önemli rol oynayacağını göstermiştir (Işık vd., 2015; Moreno & Shaw, 2018). Kadın gücünün artırılması ve cinsiyet eşitliğinin sağlanarak bir bütünleşmeye gidilmesi doğal afet öncesi, sırası ve sonrasındaki olumsuzlukların giderilmesine önemli katkıda bulunacağı yadsınamaz bir gerçektir.

Sınıf düzeyine göre yapılan analizlerde anlamlı farklılık bulunmuştur. Özel eğitim ikinci sınıf öğrencilerinin üç ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre doğal afet okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Zhang ve arkadaşları (2021) yaş, sınıf düzeyi, ailenin afetlere hazırlık durumları ve evlerin konumlarının insanların afet okuryazarlığını derinden etkilediği sonucuna varmışlardır. Goddard ve arkadaşları (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada bilgi ve deneyimi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla depreme hazırlık becerilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada da özel eğitim bölümüne devam eden ikinci sınıf öğrencilerinin farkındalık düzeylerinin üçüncü ve son sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olmasını açıklamaktadır. 6 Şubat 2023 depreminin etkileri çocuktan yaşlısına bütün kuşakları derinden etkilemiştir. Demir-Yıldız ve Demir-Öztürk (2023)'ün en fazla ikinci sınıf ve üçüncü sınıf öğretmen adaylarının katıldığı nitel çalışmada öğretmen adaylarının olumsuz benzetmelerinin ağırlıkta olduğunu ortaya koymuş ve depreme ilişkin bilgi ve deneyimlerin artırılmasının yanı sıra sosyal desteğin öğretmen adaylarına sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Hoffmann ve Muttarak (2017) doğal afet deneyimine sahip olmayan insanların gerekli eğitimleri aldığında doğal afet deneyimine sahip olan insanlara göre daha öğrenmeye açık

olduğunu göstermiştir. Şahin ve arkadaşları (2018) yaklaşık üç bine yakın iki ve dört yıllık üniversite öğrencisi ile araştırma yürütmüş, doğal afetler ve sonuçlarına yönelik farkındalığının yüksek olmasına rağmen hazırlıklarının yetersiz olduğunu sonucuna varmıştır. Sonuç olarak doğal afetlere yönelik farkındalık ve hazırlık eğitimlerinin ilk sınıflardan başlayarak üniversite müfredatlarında yer alması büyük önem taşımaktadır.

Doğal afet okuryazarlığı afetlere karşı hazırlık ve sonrasında oluşacak güçlükleri yenme açısından önemlidir. Doğal afet okuryazarlığı çocuklardan başlayarak yaşlılara kadar herkesin sahip olması gereken bir okuryazarlıkken toplumların bu alana ilgisi az olmakla birlikte eğitimi yaygın değildir. Bu durum olası yaşanılacak bir afete karşı insanları hazırlıksız yakalanmalarına ve sayısız can kaybına neden olmaktadır. Bununla birlikte doğal afetlerde en çok can kaybının olduğu grup özel gereksinimli çocuklardır. Bundan dolayı öğretmenlere büyük görev düşmekte olup özel eğitim öğretmenlerinin doğal afetlere yönelik okuryazarlık seviyesinin yüksek olması gerekmektedir. Bunun içinde ilkokuldan başlayarak yüksek öğretimin sonuna kadar devamlı olarak bu okuryazarlığı sürdürmeleri gerekmektedir. Özellikle üniversite yılları doğal afet okuryazarlığın en üst seviyeye çıkabileceği bir dönemdir, çünkü bilimsel düşünce ve araştırmanın etkin olduğu bir dönemi temsil etmektedir. Bundan dolayı sadece teori dersi olarak sunulmamalı ayrıca uygulamaya dönük çalışmalarda yapılmalıdır.

Mevcut araştırmada özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından inceleyerek orta koymaktır. Yapılan araştırma sonucunda özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık seviyesinin düşük olduğu ve psikolojik sağlamlılık düzeyinin ise ortalamada kaldığı görülmüştür. İlk olarak bağımsız örneklem t-testine göre özel eğitim bölümü erkek öğrencilerinin ( $X=3.027$ ) doğal afet okuryazarlık düzeyi bayanlara göre ( $X=2.907$ ) daha yüksek olduğu görülmüştür. Tek yönlü anova testi sonucunda özel eğitim bölümü öğrencilerinin arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır ( $F=3.371$ ,  $p<0.01$ ). Özel eğitim bölümü 2.sınıf öğrencilerinin doğal afet okuryazarlık düzeylerinin ( $X=3.066$ ) 3.sınıfa göre ( $X=2.832$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancova testi sonucunda cinsiyete göre psikolojik dayanıklılık kontrol atına alındığında özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlığı anlamlı düzeydedir,  $F(1,275)=.210$   $r=.02$ . Özel eğitim bölümü erkek öğrencilerinin kız öğrencilere göre daha yüksek doğal afet okuryazarlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, sınıfa göre psikolojik dayanıklılık kontrol atına alındığında özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlığı

anlamli düzeydedir,  $F(3.273)= 3,507$   $r=.04$ . Özel eğitim bölümü 2.sınıf öğrencilerinin ( $X=3.067$ ) 3.sınıf özel eğitim bölümü öğrencilerine ( $X=2.967$ ) göre daha yüksek doğal afet okuryazarlık düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

1. İlkokuldan başlayarak üniversite ve sonrasına formal veya informal olarak eğitim fırsatları ile doğal afet okuryazarlığını teşvik etmek ve programlara eklemek ile birlikte aynı zamanda toplumun bütün katmanlarına bu okuryazarlığı alışkanlık haline dönüştürecek aktiviteler ve tanıtımlar yapılmalıdır.
2. Doğal afet öncesi, sırası ve sonrası kadın gücünün aktif olarak kullanılabilmesi için akademik ve sosyal desteği vererek hem cinsiyet eşitliğini sağlamak hem de kadınların doğal afetlere karşı hazırlıklarını güçlendirmek için gerekli eğitim olanakları sağlanmalıdır.
3. Yaş arttıkça bilinçlilik düzeyi arttığı için afet okuryazarlığı seviyesi de artmaktadır, çünkü hem deneyim hem de kaynaklara ulaşma daha kolay ulaşmaktadırlar. Bu durum üniversitede benzer bir gelişim göstermekle birlikte üniversiteye devam ederken bilimsel düşünmenin ve araştırma yollarının öğrenilmesi üniversiteye devam edenlerin avantajı durumuna gelmektedir.
4. Özellikle dijital araçları aktif olarak kullanan yeni nesil üniversite öğrencilerine üniversitelerin imkanlarından yararlanarak simülasyon, 3D, Meta-verse gibi uygulamalarla gerçeğe yakın deneyim ve etkinlikler sağlanarak doğal afetlerin kişisel ve toplumsal yönetimi sağlanabilir.

#### Kaynakça

- AFAD, (2018). Türkiye’de Afet Yönetimi ve Doğa Kaynaklı Afet İstatistikleri. [https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiye\\_de\\_afetler.pdf](https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiye_de_afetler.pdf) (Erişim Tarihi 18.03.2023)
- Below, R.; Wirtz, A.; Guha-Sapir, D. (2009). Disaster Category Classification and Peril Terminology for Operational Purposes; Report No. 264; Université Catholique de Louvain: Louvain-la-Neuve, Belgium; Centre for Research on the Epidemiology of Disasters and Munich Reinsurance Company: Munich, Germany; 20p, Available online: <http://hdl.handle.net/2078.1/178845> (Erişim Tarihi: 26.02.2023).



- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. doi: 10.1037/0003-066X.59.1.20.
- Bradshaw, S. (2014). Engendering development and disasters. *Disasters*, 39(1), 54-75. doi:10.1111/disa.12111
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658. Doi.org/10.3102/0034654316671594
- Campbell, D.W., Campbell, J.C., Yarandi, H.N., O'Connor, A.L., Dollar, E., Killion, C., Sloand, E., Callwood, G.B., Cesar, N. M., Hassan, M., & Gary, F. (2016). Violence and abuse of internally displaced women survivors of the 2010 Haiti earthquake. *International Journal of Public Health*, 61(8), 981–992. Doi:10.1007/s00038-016-0895-8
- Canbolat, B. B., Tüydeş, H., Erberik, A., & Karaesmen, E. (2020). *Deprem*. Ankara, Türkiye: ODTÜ Yayıncılık.
- Chou, Y. J., Huang, N., Lee, C. H., Tsai, S. L., Chen, L. S., & Chang, H. J. (2004). Who is at risk of death in an earthquake? *American Journal of Epidemiology*, 160(7), 688-695. Doi: 10.1093/aje/kwh270
- Clive, A., Davis, E. A., Hansen, R., & Mincin, J. (2010). Disability. In B. Phillips, S. Thomas, A. Fothergill, & I. Blinn-Pyke (Eds.), *Social vulnerability to disasters* (pp. 187-216). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Cornia, A., Dressel, K., & Pfeil, P. (2016). Risk cultures and dominant approaches towards disasters in seven European countries. *J. Risk Res.*, 19, 288–304. Doi:10.1088/1755-1315/884/1/012032
- Dai, W., Chen, L., Lai, Z., Li, Y., Wang, J., & Liu, A. (2016). The incidence of post-traumatic stress disorder among survivors after earthquakes: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 16,188. Doi: 10.1186/s12888-016-0891-9. PMID: 27267874; PMCID: PMC4895994.
- Demir-Yıldız, C., & Demir-Öztürk, E. (2023). Üniversite Öğrencilerinin Depreme İlişkin Metaforik Algıları. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 308-316. Doi.org/10.32329/uad.1313899
- Demirdelen, S., & Çakıcı, A. B. (2021). İlkokul/Ortaokul Öğretmenlerinin Doğal Afet Okuryazarlık Düzeyleri: Osmaniye İli Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 532 – 541. Doi.org/10.37989/gumussagbil.870607
- Dufty, N. (2018). *A new approach to disaster education*. Conference: The International Emergency Management Society (TIEMS), Annual Conference, Manila, Philippines

- Genc, F. Z., Yildiz, S., Kaya, E., & Bilgili, N., (2022). Disaster literacy levels of individuals aged 18–60 years and factors affecting these levels: A web-based cross-sectional study. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 76.102991. Doi: 10.1016/j.ijdr.2022.102991
- Green, S., Salkind, N. & Akey, T. (2000). *Using SPSS For Windows, Analyzing and Understanding Data*. Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Goddard, S., Sheppard, M., Thompson, K., & Konecny, L. (2018). "Disaster Preparedness Knowledge, Beliefs, Risk-Perceptions, and Mitigating Factors of Disaster Preparedness Behaviors of Undergraduate Students at a Large Midwest University." *Journal of Public Health Issues and Practices*, 2(2), JPHIP-115, Doi.org/10.33790/jphip1100115
- Haktanir, A., Lenz, A.S., Can, N., & Watson, J. C. (2016). Development and evaluation of Turkish language versions of three positive psychology assessments. *International Journal of Advancement in Counselling*, 38(4), 286–297. Doi.org/10.1007/s10447-016-9272-9
- Hemingway, L. & Priestley, M. (2006). Natural Hazards, Human Vulnerability and Disabling Societies: A Disaster for Disabled People?. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 2(3), 1-13.
- Hoffmann, R., & Muttarak, R. (2017). Learn from the Past, Prepare for the Future: Impacts of Education and Experience on Disaster Preparedness in the Philippines and Thailand, *World Development*, 96, 32-51. Doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.02.016.
- Hoang, T. X., & Van Thi Le, N. (2021). The Impact Of Natural Disasters On Women’s Empowerment In Rural Vietnam. *Hitotsubashi Journal of Economics*, 62(2), 101–123. <https://www.jstor.org/stable/27084654>
- Işık, Ö., Özer, N., Sayın, N., Mishal, A., Gündoğdu, O., & Özçep, F. (2015). Are women in Turkey both risks and resources in disaster management? *Int J Environ Res Public Health*, 12(6), 5758-74. Doi: 10.3390/ijerph120605758. PMID: 26016435; PMCID: PMC4483670.
- Ivanov, A., & Cvetković, V. (2014). The role of education in natural disaster risk reduction. *Horizons International Scientific Journal*, 16, 115-131. <https://vladimircvetkovic.upravljanje-rizicima.edu.rs/wp-content/uploads/2021/05/Theroleofeducationinnaturaldisaster.pdf>
- Izadkhah, Y. O., Hosseini, M., & Heshmati, V. (2012). *Training Teachers on Disaster Risk Reduction in Developing Countries: Challenges and Opportunities*. Proceedings of the 15th World Conference on Earthquake Engineering, Lisbon, Portugal, 24-28 September.
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 37(44), 52-54. doi:10.5395/rde.2013.38.1.52

- Kirschenbaum, A. A, Rapaport, C., & Canetti D (2017). The impact of information sources on earthquake preparedness. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 21(1), 99–109. Doi.org/10.1016/j.ijdr.2016.10.018
- Kitagawa, K. (2015). Continuity and change in disaster education in Japan. *History of education*, 44(3), 371-390. <http://dx.doi.org/10.1080/0046760X.2014.979255>
- Liu, M., Kohzuki, M., Hamamura, A., Ishikawa, M., Saitoh, M., Kurihara, M., ... & Ito, T. (2012). How did rehabilitation professionals act when faced with the Great East Japan earthquake and disaster? Descriptive epidemiology of disability and an interim report of the relief activities of the ten Rehabilitation-Related Organizations. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 44(5), 421-428. Doi: 10.2340/16501977-0957.
- MEB, (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Afet ve Acil Durum Yönetimi Eylem Planı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, [https://dhgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2024\\_01/04121233\\_evrak88811059594616074921.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/04121233_evrak88811059594616074921.pdf) (Erişim Tarihi: 22.11.2023).
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Moreno, J., & Shaw, D. (2018). Women’s empowerment following disaster: a longitudinal study of social change. *Nat Hazards*, 92, 205–224. Doi.org/10.1007/s11069-018-3204-4
- Muttarak, R., & Lutz, W. (2014). Is education a key to reducing vulnerability to natural disasters and hence unavoidable climate change? *Ecology and Society*, 19(1), 42-50. Doi:10.5751/es-06476-190142
- NASA, (2023). *Earthquakes and Landslides: Türkiye & Syria Earthquakes 2023*. <https://appliedsciences.nasa.gov/what-we-do/disasters/disasters-activations/turkiye-syria-earthquakes-2023>, (Erişim Tarihi: 22.02.2023).
- Neumayer, E. and T. Plümper (2007) ‘The gendered nature of natural disasters: the impact of catastrophic events on the gender gap in life expectancy, 1981–2002’. *Annals of the Association of American Geographers*, 97(3). 551–566. Doi.org/10.1111/j.1467-8306.2007.00563.x
- Peek, L., & Stough, L. M. (2010). Children With Disabilities in the Context of Disaster: A Social Vulnerability Perspective. *Child Development*, 81(4), 1260–1270. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01466.x.
- Rajib, S., Koichi, S., & Yukiko, T. (2011). *Disaster education*. United Kingdom, Emerald Group Publishing.
- Rofiah, N. H., Kawai, N., & Hayati, E. N. (2021). Key elements of disaster mitigation education in inclusive school setting in the Indonesian context. *Jambá: Journal of Disaster Risk Studies*, 13(1), a1159. Doi.org/10.4102/jamba. v13i1.1159

- Sarıgül, A. (2023). Depremi Deneyimlemiş Kız Üniversite Öğrencilerinin Deprem Sonrası Sosyal Destek Uygulamalarına İlişkin Fenomonolojik Bir Çalışma. *Spor, Eğitim ve Çocuk*. 3(3), 21-37. Doi: 10.5505/sec.2023.46330
- Shaw, R., Kobayashi, K. S. H., & Kobayashi, M. (2004). Linking experience, education, perception and earthquake preparedness. *Disaster Prevention and Management*, 13(1), 39-49. Doi.org/10.1108/09653560410521689
- Shaw, R., Takeuchi, Y., Ru, G. Q., & Shiwaku, K. (2011). Disaster Education: An Introduction. In Disaster Education; Shaw, R., Shiwaku, K., Takeuchi, Y., Eds.; *Community, Environment and Disaster Risk Management*. Emerald Group Publishing Limited: Bingley, UK, 71–22, ISBN 978-0-85724-738-4.
- Spence, R., Lopes, M., Bisch, P., Plumier, A., & Dolce, M. (2007). *Proposals For A European Earthquake Risk Reduction Programme -A Discussion Document*. European Association for Earthquake Engineering. <http://www.civil.ist.utl.pt/~mlopes/conteudos/EP/EURiskReduction.pdf> (Erişim Tarihi: 27.02.2023).
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. New York: Sage Publications.
- Sözcü, U. (2020). Disaster education in Turkey: Trends in theses and articles between 2003 and 2020. *Journal of Pedagogical Research*, 4(3), 418-441. Doi.org/10.33902/JPR.2020465083
- Sözcü, U., & Aydınöz, D. (2019). Doğal Afet Okuryazarlığı Bağlamında Öğretim Programlarındaki Afetlerle İlişkili Kazanımların İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2639-2652. Doi:10.29228/TurkishStudies.32675
- Şahin, Y., Lamba, M., & Öztop, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Afet Bilinci ve Afete Hazırlık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 149-159. [https://dergipark.org.tr/tr/pub/mad/issue/35962/505303#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/mad/issue/35962/505303#article_cite)
- Triyanto, Agustinova, D. A., & Syamsi, K. (2021). Strengthening Disaster Literacy as An Effort to Reduce The Risk of Disaster in D.I. Yogyakarta Society. IOP Conf. Ser.: Earth Environ. Sci. 884 012032
- Tuladhar, G., Yatabe, R., Dahal, R.K., & Bhandary, N.P (2015). Assessment of disaster risk reduction knowledge of school-teachers in Nepal. *International Journal Health Syst. Disaster Managment*, 3, 20–27. Doi: 10.4103/2347-9019.147142
- Türker, A. & Sözcü, U. (2021). Examining natural disaster literacy levels of pre-service geography teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 207-221. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021270164>
- UNDHA. (1992). *Internationally Agreed Glossary of Basic Terms Related to Disaster Management*. Geneva: United Nations Pup.

- UN (United Nations), (2015). *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030*. <https://www.undrr.org/implementingsendai-framework/what-sendai-framework> (Erişim Tarihi: 18.03. 2023).
- Vu, B.D., Nguyen, H.T., Dinh, H.-V.T., Nguyen, Q.-A.N., & Ha, X.V. (2023). Natural Disaster Prevention Literacy Education among Vietnamese High School Students. *Education Sciences*, 13, 262. Doi.org/10.3390/educsci13030262
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon, T., & Davis, I. (2004). *At risk: Natural hazards, people's vulnerability, and disasters*. New York: Routledge.
- World Health Organization (Who), (2023). Disability. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health#:~:text=Key%20facts,earlier%20than%20those%20without%20disabilities> (Erişim Tarihi; 26.03.2023)
- World Risk Report, (2022). *World RiskReport 2022 Focus: Digitalization*. [https://weltrisikobericht.de/wp-content/uploads/2022/09/WorldRiskReport-2022\\_Online.pdf](https://weltrisikobericht.de/wp-content/uploads/2022/09/WorldRiskReport-2022_Online.pdf) (Erişim Tarihi: 25.02.2023)
- Zhang, D., Zhu, X., Zhou, Z., Xu, X., Ji, X., & Gong, A. (2021). Research on Disaster Literacy and Affecting Factors of College Students in Central China. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 15(2), 216-222. Doi: 10.1017/dmp.2020.33.
- Zulch, H.R. (2019). Psychological preparedness for natural hazards– improving disaster preparedness policy and practice. [https://www.unisdr.org/files/66345\\_f357zulchpsychologicalpreparednessf.pdf](https://www.unisdr.org/files/66345_f357zulchpsychologicalpreparednessf.pdf)

## Extended Abstract

### Introduction

Reading and writing on natural disasters are grounded in the comprehensive body of work covering research and reading activities conducted in the past for both pre-disaster and post-disaster applications in emergency situations (Tuladhar et al., 2015). One effective approach to mitigating the devastating consequences of natural disasters is through natural disaster literacy. A significant factor contributing to this is that countries with higher levels of literacy and education are progressing towards improved disaster risk management and preparedness (Muttarak & Lutz, 2014). In essence, every nation formulates disaster education tailored to its unique needs, and ongoing debates persist regarding the efficacy of this education. Another contributing factor to the inadequate dissemination and timeliness of natural disaster education is that such events are not

consistently at the forefront of the global agenda, and their occurrence remains unpredictable. This vulnerability leaves nations exposed to the impact of natural disasters (Rajib et al., 2011). Additionally, a comprehensive and unambiguous conceptual definition of natural disaster education is lacking due to the scarcity of research in this field. However, the Sendai Framework for Disaster Risk Reduction, established as an international document during the 2015 World Conference on Disaster Risk Reduction, addresses the identification of natural disaster risks, preparation for risk management, risk reduction, and post-disaster actions (Shaw et al., 2011; UN, 2015; Dufty, 2018). The primary goal of this framework is to support initiatives that enhance awareness and foster a sense of risk perception in dealing with catastrophic natural disasters, which have the potential to plunge individuals, societies, and economies into profound crises through comprehensive natural disaster education (Ivanov & Cvetković, 2014).

## **Purpose**

The quality of their past experiences, education, and research on disasters is directly linked to their competence in intervening during and after such events. Therefore, the disaster-related training and research undertaken during their time as prospective teachers can be lifesaving, as pre-service teachers are the architects of the future. In addition, determining the natural disaster literacy levels of special education teachers and comparing them with various variables is crucial for guiding natural disaster literacy education. To this end:

- 1.Does the natural disaster literacy level of special education students differ based on gender?
- 2.Does the natural disaster literacy level of special education students differ according to grade level?
- 3.Does the natural disaster literacy level of special education students differ with respect to the covariate of psychological resilience and gender?
- 4.Does the natural disaster literacy level of special education students differ with respect to the covariate of psychological resilience and grade level?

## Method

The study employed a survey model, commonly utilized for its descriptive features. The study utilized the Natural Disaster Literacy Scale, developed by Sözcü and Aydınöz in 2019. This scale encompasses three dimensions: Geographical Inquiry (10 items), Personal Protection Measure (6 items), and Physical and Intellectual Approach (7 items), totaling 23 questions. Employing a 5-point Likert scale, the reliability coefficient was found to be .87 in its original development and .80 in the current study. Additionally, the Brief Self-Recovery/Psychological Resilience Scale, developed by Haktanır et al. in 2016, was employed. While it represents a single dimension, its reliability is  $\alpha \geq .70$ , and previous studies have reported internal consistency figures ranging from 78 to 82. In the current study, the reliability was determined to be .79. Additionally, participants were asked demographic questions.

## Findings

The independent sample t-test indicated that the natural disaster literacy level of male students in the special education department was higher than that of female students. Subsequently, a one-way ANOVA test demonstrated a significant difference among special education department students. Specifically, it was observed that the natural disaster literacy levels of 2nd-grade students in the special education department were higher than those of 3rd-grade students. Further analysis using the ANCOVA test, with psychological resilience controlled for gender, revealed a significant difference in the natural disaster literacy levels of special education department students. This analysis indicated that male students in the special education department had a higher natural disaster literacy level compared to female students. Additionally, when psychological resilience was considered in relation to grade level, the ANCOVA test showed a significant difference in the natural disaster literacy levels of special education department students. Specifically, 2nd-grade students in the special education department exhibited a higher natural disaster literacy level than 3rd-grade students.

## Result and Discussion

The research results revealed that the literacy level among female students in the special education department was low, while male students demonstrated an average literacy level. Türker

and Sözcü (2021) conducted a study involving 442 geography department students, finding that although general disaster literacy levels were high, the behavior dimension showed an average level. This suggests that natural disaster literacy levels in non-field departments may be average or low. In countries like Turkey, which are prone to earthquakes, it is crucial for non-field departments to have high natural disaster literacy levels. Introducing a natural disaster literacy course into all undergraduate programs is essential to enhance awareness and preparedness. Implementing such a course at all levels of education, starting from primary school, contributes to increased natural disaster awareness and preparedness (Triyanto, Agustinova & Syamsi, 2021).

1. Promoting natural disaster literacy in formal education and incorporating it into programs is not sufficient; there is a need for activities and campaigns to establish this literacy as a widespread habit across all segments of society.
2. Awareness levels tend to rise with age, contributing to an increase in disaster literacy due to both accumulated experience and easier access to resources. This pattern is similarly observed at the university level, where the acquisition of scientific thinking and research methods becomes an advantage for students.
3. The younger generation, particularly university students, can leverage university facilities to gain practical experiences through applications like simulation, 3D, and the Meta-verse.

### **Etik Beyan**

"Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Doğal Afet Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Birim Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 03.11.2023 tarih ve E-56785782-050.02.04-2300357119 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "



## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BENLİK SAYGISI DÜZEYİ YORDAYICILARI: DUYGUSAL ZEKA VE OTANTİKLİK

### PREDICTORS OF UNIVERSITY STUDENTS' SELF-ESTEEM LEVEL: EMOTIONAL INTELLIGENCE AND AUTHENTICITY

Mehmet Fatih ŞİRAZ<sup>1</sup>

Yusuf AKYIL<sup>2</sup>

Azmi ÇAĞLAR<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 14.11.2023

Yayına Kabul Tarihi: 20.04.2024

DOI:10.21764/maeuefd.1390840

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Benlik saygısı bireylerin mutlu olmasından başa çıkma becerilerine kadar etkililiği bulunan bir kavramdır. Bu bağlamda araştırmamızda temel amaç duygusal zeka ve otantiklik düzeylerinin benlik saygısı ile ilişkisini ve bu ilişkideki yordayıcı etkileri belirlemek hedeflenmektedir. Araştırmanın örneklemini 310 kız, 106 erkek olmak üzere toplamda 416 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada demografik veri formu, Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği-Kısa Formu, Otantiklik Ölçeği ve İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bünyesinde verilerin normallik analizi, güvenilirlik analizi, korelasyon analizi, t testi ve regrasyon analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, duygusal zeka, otantiklik ve benlik saygısı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygusal zeka ve otantiklik ise benlik saygısının alt boyutlarından kendini sevme varyansının % 55, öz yeterlilik varyansının %40'ını açıkladığı sonucuna varılmıştır. Ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı çerçevesinde ruh sağlığı alanında verilen hizmetlerde, çift ya da grup psikoterapilerinde benlik saygısını arttırmaya odaklanan çalışmalarda duygusal zeka ve otantikliği arttırmaya yönelik müdahaleler geliştirilebilir. Ek olarak boylamsal çalışmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: *Duygusal zeka, otantiklik, benlik saygısı*

**Abstract:** Self-esteem is a concept that has an impact on individuals' happiness and coping skills. In this context, the main purpose of our research is to determine the relationship between emotional intelligence and authenticity levels and self-esteem and the predictive effects of this relationship. The sample of the research consists of 416 university students in total, 310 girls and 106 boys. Demographic data form, Emotional Intelligence Trait Scale-Short Form, Authenticity Scale and Two-Dimensional Self-Esteem Scale were used in the research. Within the scope of the research, normality analysis, reliability analysis, correlation analysis, t test and regression analysis of the data were performed. According to the results obtained in the study, significant relationships were found between emotional intelligence, authenticity and self-esteem. It was concluded that emotional intelligence and authenticity explained 55% of the variance of self-love and 40% of the variance of self-efficacy, which are sub-dimensions of self-esteem. Interventions to increase emotional intelligence and authenticity can be developed in mental health services within the framework of health psychological counseling and in studies focusing on increasing self-esteem in couple or group psychotherapy. Additionally, conducting longitudinal studies will contribute to the field.

Keywords: *Emotional intelligence, authenticity, self-esteem*

<sup>1</sup> Dr. Psikolog, Sağlık Bakanlığı, [fatihsiraz@gmail.com](mailto:fatihsiraz@gmail.com), ORCID:0000-0001-5399-5898

<sup>2</sup> Dr. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, [yusufakyil430@gmail.com](mailto:yusufakyil430@gmail.com), ORCID:0000-0002-9482-1429

<sup>3</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, ORCID:0000-0001-7924-2229

## Giriş

Benlik saygısı, kişinin kendisi hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri ve hissettikleri olarak ifade edilir (Rosenberg, 1965). Farklı bir tanımda ise bireyin kendisini diğerlerinden üstün ya da küçük görmeden kendisinden memnun olması, kendisi hakkında olumlu değerlendirmeler yapması ve kendini kabul etmesi olarak da belirtilmiştir (Yörükoğlu, 2000). Genel olarak bireyler yüksek benlik saygısı arzulama eğilimindedirler (Crocker & Park, 2004). Benlik saygısı yüksek bireyler kendini geliştirme eğilimindeyken, benlik saygısı düşük bireylerde isteksizlik, kendini koruma stratejileri, fark edilmekten ve risklerden kaçınma gibi eğilimleri daha yüksektir (Josephs vd., 1992). Benlik saygısının düşük olması olumsuz duyguları deneyimlemeye (Mruk, 2006), sosyal kaygı (Sharp & Getz, 1996), yalnızlık (Haines vd.,1993) düzeylerinin yüksek olmasına sebebiyet vermektedir. Bunların yanı sıra düşük benlik saygısının psikopatolojiye eşlik ettiği de alan literatüründe bildirilmektedir. Örnek olarak bireyin kendisini değerli hissetmesi ruh sağlığı açısından önemli bir gösterge olmasından dolayı, bireyin benlik saygısını kaybetmesi veya değersizlik duygusunun hakim olması depresyona girmesine sebep olabilir (Yıldız & Çapar, 2010). Sowislo ve Orth (2013) yaptıkları meta analiz sonunda depresyonun benlik saygısını yordadığı ancak benlik saygısının depresyonu yordama düzeyinin daha güçlü olduğu yönündedir. Araştırmanın bir başka bulgusunda anksiyete üzerinedir. Benlik saygısı ve anksiyete karşılıklı olarak birbirini yordamakla birlikte bu ilişki dengeli düzeydedir. Benzer şekilde düşük benlik saygısı ile sosyal fobi (İzgiç vd. 2004) ve obsesif kompulsif bozukluk (Wu vd., 2006) arasında da ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulguların yanı sıra iki istisnai durumda yüksek benlik saygısı ve psikopatoloji arasında ilişkiler mevcuttur. Bunlardan ilki narsisizmdir. Yüksek düzeydeki benlik saygısı ile psikopatoloji arasında güçlü ilişki bulunmaktadır (Brown & Zeigler-hill 2004). Diğer istisna ise bipolar bozuklukta manik dönemdeki yüksek düzeydeki benlik saygısının psikopatoloji ile ilişkisidir (Van der Gucht vd, 2009). Diğer taraftan psikopatoloji dışında yüksek bir benlik saygısına sahip olan bireylerin öznel iyi oluş (Doğan & Eryılmaz, 2013), bilinçli farkındalık (Rasmussen & Pidgeon, 2011) düzeyleri de yüksektir. Dolayısıyla pozitif kavramlarla da ilişkisi olduğu söylenebilir.

Benlik saygısının diğer birkavram olan duygusal zeka ile yapılan incelemelerde mevcuttur (Coşkun, 2017; Karademir vd., 2010). Bireylerin zekâ kullanımını yıllar boyunca araştırılmıştır. Bilişsel zekâ her ne kadar önemli olsa da son zamanlarda duygusal bilgi kavramı, duyguyu işleme ve dolayısıyla

duygusal zekâ ile ilgili araştırmalar önem kazanmaktadır. Duygusal zeka duyguları algılama, kavrama, anlama, açıklama ve kullanma becerileri olarak tanımlanmaktadır (Mayer vd., 2001). Farklı bir tanım olarak ise bireyin kendisinin ve karşısındakinin duygularını bilme ve ona göre uygun tepkiyi verme olarak ele alınmaktadır. Duygusal zekaya sahip bireylerin sahip olduğu özellikler kümesinde bireyin kendisini harekete geçirebilmesi, duygularını düzenleyebilmesi, olumsuz durumlar karşısında yoluna devam edebilmesi, engellere karşı çözüm düşünebilmesi, empatik becerisini kullanabilmesi ve umutlu olabilmesi bulunmaktadır (Goleman, 2011). Duygusal zeka; yaşam doyumu, iyi oluş, sosyallik, öz kontrol, duygusallık kavramlarını içinde barındırır (Deniz & Yılmaz, 2004; Deniz vd., 2013). Literatüre bakıldığında duygusal zekanın mükemmeliyetçilik, yetersizlik duygusu, özgecilik, iyi oluş (Özdin, 2019), bilinçli farkındalık, romantik ilişki doyumu (Saticı, 2018), benlik saygısı (Coşkun, 2017) gibi konularla birlikte çalışmalar yapılmıştır. Farklı bir araştırmada saldırganlık ve duygusal zekâ arasında ilişkilerin negatif yönde anlamlı olduğunu bulunmuştur. Ek olarak öğrencilerin duygusal zekaları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkiler saptanmış, ayrıca duygusal zekanın geliştirilebilir olduğu vurgulanmıştır (Köksal, 2007; Ulutaş, 2005; Yaşarsoy, 2006). Benlik saygısı ve duygusal zeka arasında ise, duygusal zekanın benlik saygısını anlamlı düzeyde yordadığını Cheung vd. (2015) rapor etmişlerdir. Diğer taraftan Johar ve Sahah (2014) yapmış oldukları araştırmada duygusal zekanın benlik saygısını anlamlı düzeyde yordadığını rapor etmişlerdir.

Alan literatüre bakıldığında benlik saygısı ile otantiklik arasında doğrudan bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak duygusal zekâ ile otantiklik kavramı arasında ilişkiler bulunmaktadır (Kocaoğlu & Çekiç, 2021). Otantiklik, kişinin kendisi gibi davranması, duygu ve düşüncelerindeki tutarlık, açıklık ve dürüstlük kavramları ile açıklanmaktadır (Kernis & Goldman, 2006). Birey kendi içinden geldiği gibi değerleri doğrultusunda yaşaması, otantik olması halinde sağlıklı ve uyumlu bir şekilde hayatına devam edebilir (İlhan & Özdemir, 2013). Otantikle ilgili yapılan çalışmalarda, otantiklik seviyesinin yüksek olması halinde stress, kaygı (Wood vd., 2008), depresyon (Lopez & Rice, 2006) düzeylerinin düşük olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan duygusal zeka ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir (Kocaoğlu & Çekiç, 2021).

Düşük benlik saygısını kavramsallaştırırken alan literatüründe iki bakış açısı ön plana çıkmaktadır bunlardan ilki savunmasızlık modeli düşük benlik saygısının psikopatolojiye sebep olduğunu savunurken (Neff & Vonk, 2009), yara izi modeli ise psikopatolojinin sonucu olarak benlik

saygısında düşüşün olduğunu savunmaktadır (Orth vd., 2008). Her iki yaklaşımda ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı açısından psikopatolojiyle ilişkilendirilen neden ya da sonucun her ikisinde de bireyin ruh sağlığı korumak ve iyileştirmek adına müdahale edilmesi gerektiği söylenebilir. Alan yazın çerçevesinde benlik saygısı kavramı bir çok kez araştırılmasına rağmen duygusal zeka ve otantiklik kavramları ile birlikte çalışma bulunamamıştır. Sonuç olarak benlik saygısını etkileyebilecek birçok etken bulunmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, benlik saygısının yordayıcıları duygusal zeka ve otantikliğin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda duygusal zeka kullanımı ve otantik olma durumunun benlik saygısı açısından değerlendirilmesi katkılar sağlayacaktır. Benlik saygısının bireyin içinde bulunduğu duruma yönelik algısı ile duyguları kullanma becerileri ile duygusal zekaya, davranışları ile tutarlı olması otantiklik kavramına yönelik araştırma merakı oluşturmaktadır. Tüm bu edinilen bilimsel bilgiler bünyesinde bireylerin öz saygılarını etkileyen durumların belirlenmesi, bu alanı güçlendirilecek müdahaleler için yol gösterici olacaktır. Bu bağlamda çalışmada belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

1. Benlik saygısı demografik değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Benlik saygısı düzeyini, duygusal zeka ve otantiklik yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

Benlik saygısı ile duygusal zeka ve otantiklik arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanan bu araştırma genel tarama modellerinin bir türü olan ilişkiyel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları, belirlenen örnekleme esas alarak eğilim ve tutumların betimlenmesine olanak tanıyan bir araştırma modelidir. Genel tarama modeli türlerinden biri olan ilişkiyel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, değişkenlerin birlikte değişim veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005).

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma kapsamında araştırma sorunlarını incelemek için seçilen katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılım koşulları olarak 1) 18 yaş üzerinde olmak, 2) Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak, 3) Araştırmaya atılmayı engelleyecek düzeyde ruhsal hastalığı olmamak 4) Bir üniversitede lisans düzeyinde eğitim alıyor olmak olarak

belirlenmiştir. Katılım koşullarını sağlayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 416 bireye ulaşılmış ve demografik veri formu ile birlikte araştırma amaçları doğrultusunda belirlenen ölçekler uygulanmıştır. Katılımcıların 310'u (% 75) kız, 106'sı (%25) erkektir. Katılımcıların yaşları 18-32 arasında (ort=21.39; ss=1.81) değişmektedir. Kızların yaş ortalaması 21.36 (ss=1.95), erkeklerin yaş ortalaması 21.47 (ss=1.36) olarak saptanmıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

### **Demografik veri formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet, yaş, bölüm, gibi demografik değişkenlerin bulunduğu form kullanılmıştır.

### **Duygusal zeka özelliği ölçeği–kısa formu**

Ölçeğin geliştirme çalışması Petrides & Furnham (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. 7'li likert tipinde toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Deniz ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçekte toplamda dört alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; iyi oluş, öz kontrol, sosyallik ve duygusallıktır. Ölçekte toplamda en yüksek 140 ve en düşük 20 puan alınabilmektedir. Puanların yüksek olması duygusal zekanın da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Güvenirlik katsayıları ise iyi oluş faktörü için .72, öz kontrol için .70, duygusallık için .66, sosyallik için .70 ve ölçeğin tamamı için .81 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan analiz sonucu ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur.

### **Otantiklik ölçeği**

Ölçeğin geliştirme çalışması Wood ve diğerleri (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. 7'li likert tipinde toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Türkçe'ye uyarlama çalışması ise İlhan & Özdemir (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçekte toplamda üç alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; kendine yabancılaşma, dış etkileri kabullenme ve otantik yaşamdır. Ölçekte toplamda en yüksek 84 ve en düşük 12 puan alınabilmektedir. Ölçek uyarlama çalışması sonucunda güvenirlik katsayıları sırasıyla kendine yabancılaşma .75, dış etkileri kabullenme .70 ve otantik yaşam .50 sonucuna ulaşılmıştır. . Bu araştırma kapsamında yapılan analiz sonucu ölçeğin güvenirlik

katsayıları; Kendine Yabancılaşma: 0.83, Dış Etkileri Kabullenme: 0.81 Otantik Yaşam: 0.70 olarak bulunmuştur.

### **İki boyutlu benlik saygısı ölçeği (İBBSÖ)**

Ölçeğin geliştirme çalışması Tafarodi & Swann (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. 5’li likert tipinde toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte toplamda iki alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar kendini sevme ve öz yeterlik olarak adlandırılmıştır. Türkçe’ye uyarlanması Doğan (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık katsayısı kendine sevme için .83, öz yeterlik için .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizine bakılmış ve AGFI= 0.91, GFI= 0.94, CFI= 0.97, NFI= 0.95 ve RMSEA= 0.49 uyum iyiliklerine ulaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında yapılan analiz sonucu ölçeğin güvenirlik katsayıları; kendine sevme 0.89, özyeterlik: 0.79 olarak bulunmuştur.

### **Uygulama**

Araştırmanın amacına uygun olarak kullanılacak ölçekler belirlendikten sonra ölçeklerin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapan araştırmacılara ulaşılarak gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra araştırmanın yapılabilmesi için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 05.04.2023 tarihinde (NO: 2023.04) etik kurul izni alınmıştır. Araştırma ile ilgili bilgiler uygulama öncesinde öğrencilere verildikten sonra araştırmaya katılmaya gönüllü olan bireylere katılımcı koşullarını da içeren araştırma onam formu ile birlikte Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği–Kısa Formu, Otantiklik Ölçeği ve İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği (İBBSÖ) uygulanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirmeye alınmış ve analizler yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma bünyesinde katılımcıların vermiş olduğu bilgiler çerçevesinde demografik verileri incelenmiştir. Bu işlem yapılırken tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin normallik analizlerine bakılmış olup basıklık çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak basıklık ve çarpıklık değerlerinin duygusal zeka ölçeği toplam puanlarının basıklık değeri -.335 e çarpıklık değeri .060’dır. Otantiklik ölçeğinin alt bölümlerinin basıklık değerleri -.096 ile -.511 arasında, çarpıklık değerleri ise -.530 ile .320

arasında değişmektedir. Benlik saygısı ölçeği alt bölümlerinin basıklık değerleri -.506 ile -.041, çarpıklık değerleri ise -.319 ile .267 olarak hesaplanmıştır. Normal dağılım değerlendirmesinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ve -1 aralığında olması gerektiği ve +2 ve -2 aralığının da kabul edilebileceği belirtilmiştir (George & Mallery, 2019). Araştırmanın ilk sorusu test edilirken verilerin parametrik testlerden t test kullanılarak araştırılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu test edilirken çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi öncesi verilerin uygunluğu ve kavramlar arası ilişkilerin olup olmadığına bakılmıştır. Değişkenler arası korelasyon analizi yapılmış ve r değerleri -.716 ile .678 arasında bulunmuştur. Bağımsız değişkenlerin çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans artış faktörleri (VIF değerleri <10) ve tolerans değerleri (TV >.2) ne bakılmış ve doğrusallık varsayımının olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sorusu üzerine duygusal zeka ve otantikliğin, benlik saygısını hangi düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analiz işlemleri yapılırken SPSS 26 paket programından yararlanılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına uygun olarak nicel incelemelere yer verilmiştir. Öncelikle duygusal zeka, otantiklik ve benlik saygısı ölçeklerine ilişkin betimsel incelemeler ve değişkenler arasındaki ilişkilere dair korelasyonlara daha sonra demografik değişkenler açısından benlik saygısı incelenerek çoklu regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

#### **Betimsel İstatistikler ve Korelasyon İncelemeleri**

Yapılan incelemede katılımcılar benlik saygısı ölçeği “Kendini Sevme” alt bölümünden 28.44±6.61, “Öz yeterlik” alt bölümünden 24.96±4.79, Duygusal Zeka ölçeğinden 91.13±14.69 puan almışlardır. Otantiklik ölçeği “Kendine Yabancılaşma“ alt bölümünden alt bölümlerinden 14.12±5.84, “Dış Etkiyi Kabullenme” alt bölümünden 14.77± 5.08, “Otantik Yaşam” alt bölümünden 22.68±3.37 puan almışlardır.

Benlik saygısı alt bölümlerinden kendini sevme ile duygusal zeka ( $r=.678$ ) arasında pozitif yönde  $p<.01$  düzeyinde, kendine yabancılaşma ( $r=-.669$ ) arasında negatif yönde  $p<.01$  düzeyinde, dış etkiyi kabullenme ( $r=-.416$ ) arasında negatif yönde  $p<.01$  düzeyinde, otantik yaşam ( $r=.395$ ) arasında pozitif yönde  $p<.01$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Benlik saygısı

alt bölümlerinden özyeterlik ile duygusal zeka ( $r=.635$ ) arasında pozitif yönde  $p<.01$  düzeyinde, kendine yabancılaşma ( $r=-.499$ ) arasında negatif yönde  $p<.01$  düzeyinde, dış etkiyi kabullenme ( $r=-.348$ ) arasında negatif yönde  $p<.01$  düzeyinde, otantik yaşam ( $r=.276$ ) arasında pozitif yönde  $p<.01$  düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Analizlere ilişkin veriler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1

*Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Betimleyici İstatistikleri ve Korelasyon İncelemeleri*

	$\bar{X}$	SS	Kendini Sevme <sup>a</sup>	Öz yeterlik <sup>a</sup>
Kendini sevme	28.44	6.61	-	.634**
Özyeterlik	24.96	4.79	.634**	-
Duygusal Zeka	91.13	14.69	.678**	.635**
Kendine Yabancılaşma	14.12	5.84	-.669**	-.499**
Dış Etkiyi Kabullenme	14.77	5.08	-.416**	-.348**
Otantik Yaşam	22.68	3.37	.395**	.276**

<sup>a</sup>Pearson Korelasyon Analizi, \*\* $p<.01$

### Demografik Değişkenler Açısından Benlik Saygısının Farklılaşma Düzeyleri

Benlik saygısı ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde yaş değişkeni ile benlik saygısı “kendini sevme” alt bölümü arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ( $r= .066$ ;  $p>.05$ ). Benlik saygısı “öz yeterlik” alt bölümü ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır ( $r= .023$ ;  $p>.05$ ).

Benlik saygısının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde benlik saygısı “kendini sevme” alt bölümünün cinsiyet açısından farklılaşmadığı ( $t=-1.692$ ;  $p>.05$ ), “öz yeterlik” alt bölümünün cinsiyet açısından farklılaştığı ( $t= -2.827$ ;  $p<.01$ ) sonucuna ulaşılmıştır. Analizlere ilişkin veriler Tablo 2.'de verilmiştir.



Tablo 2

*Benlik Saygısının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*

		r	p
<sup>a</sup> Yaş * Kendini Sevme		.066	.181
<sup>a</sup> Yaş * Öz yeterlik		.023	.636
	$\bar{X} \pm SS$	t	p
<sup>b</sup> Cinsiyet * Kendini Sevme			
Kız (N=310)	28.13±6.83	-1.692	.091
Erkek (N=106)	29.40±5.91		
<sup>b</sup> Cinsiyet * Öz yeterlik			
Kız (N=310)	24.58±4.91	-2.827	.005**
Erkek (N=106)	26.09±4.29		

<sup>a</sup>Pearson Korelasyon Analizi, <sup>b</sup>t-test, \*\*p<.01

### Benlik Saygısının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi İle İlgili Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ile otantiklik ve duygusal zeka bağımsız değişkenlerinin benlik saygısı bağımlı değişkenini yordayıp yordamadığını belirleyebilmek, otantikliğin ve duygusal zekanın benlik saygısına hangi düzeyde katkıda bulunduğunu anlamak amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Benlik saygısının kendini sevme alt boyutu ile ilgili yapılan analiz sonucu modelde bağımsız değişkenlerin benlik saygısının kendini sevme alt boyutundaki varyansın %55'ini anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir ( $R = .74$ ,  $R^2 = .55$ ,  $F = 125.83$ ,  $p < .001$ ). Bağımsız değişkenlerin önem sırasına bakıldığında sırasıyla, duygusal zekânın ( $\beta = .36$ ;  $p < .01$ ) artan düzeyde, kendine yabancılaşma ( $\beta = -.32$ ;  $p < .01$ ) azalan düzeyde, otantik yaşam ( $\beta = .14$ ;  $p < .01$ ) artan düzeyde ve dış etkiyi kabullenme ( $\beta = -.07$ ;  $p < .05$ ) azalan düzeyde bağımlı değişken üzerinde etkilidir. Analiz sonuçları benlik saygısı alt boyutlarından kendini sevme için Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

*Otantiklik ve Duygusal Zekanın Benlik Saygısı Alt Boyutu Kendini Sevmeyi Yordamasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları*

	B	SE	$\beta$	t	TV	VIF	R	R <sup>2</sup>	F(df)
Model							.74	.55	125.830 (4,411)
SABİT	13.822	2.948		4.688**					
Duygusal Zekâ	.16	.02	.36	7.43**	.463	2.158			
Kendine Yabancılaşma	-.36	.05	-.32	-6.43**	.433	2.309			
Dış Etkiyi Kabullenme	-.09	.05	-.07	-1.97*	.734	1.363			
Otantik Yaşam	.28	.07	.14	4.04**	.854	1.171			

\*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

Benlik saygısının öz yeterlik alt boyutu ile ilgili yapılan analiz sonucu modelde bağımsız değişkenlerin benlik saygısının kendini sevme alt boyutundaki varyansın %41'ini anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir (R= .64, R<sup>2</sup> =.41, F= 72.322, p<.001). bağımsız değişkenlerin önem düzeyleri ve açıklama düzeyleri incelendiğinde duygusal zekânın ( $\beta$ = .54; p<.01) artan düzeyde öz yeterlik üzerinde etkisi varken diğer değişkenlerin anlamlı etkisi bulunmamaktadır (p>.05). Analiz sonuçları benlik saygısı alt boyutlarından kendini sevme için Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

*Otantiklik ve Duygusal Zekanın Benlik Saygısı Alt Boyutu Öz Yeterliliği Yordamasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları*

	B	SE	$\beta$	t	TV	VIF	R	R <sup>2</sup>	F(df)
Model							.64	.41	72.322 (4,411)
SABİT	8.810	2.442		3.608**					
Duygusal Zeka	.18	.02	.54	9.827**	.463	2.158			
Kendine Yabancılaşma	-.04	.05	-.05	-.890	.433	2.309			

---

Dış Etkiyi Kabullenme	-.07	.04	-.07	-1.79	.734	1.363
Otantik Yaşam	.07	.06	.05	1.22	.854	1.171

---

\*\*p<.01

## Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre benlik saygısı ile demografik değişkenlerden yaş değişkeni ile anlamlı ilişkisi olmadığı ancak cinsiyet değişkeni açısından benlik saygısının alt boyutu olan öz yeterliğin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin öz yeterlik puanları anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu ise duygusal zekâ ve otantikliğin benlik saygısının alt bölümü olan kendini sevmeyi yordarken, özyeterliği sadece duygusal zekânın yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada benlik saygısı, duygusal zeka ve otantiklik arasındaki ilişkilere yönelik bulgular, literatürdeki çalışmalarla benzer sonuçlar niteliği göstermektedir. Bibi ve diğerleri (2016) üniversite örnekleminde yapmış oldukları araştırmada benlik saygısı ile duygusal zeka arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Diğer taraftan Mesmer-Magnus vd. (2006) yapmış oldukları çalışmada benlik saygısı ve duygusal zeka arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cheung vd. (2015) duygusal zekanın benlik saygısı açısından güçlü bir belirleyici olduğunu ve benlik saygısı üzerindeki olumlu etkisini ifade etmektedirler. Ayrıca yapmış oldukları araştırmada duygusal zeka ile benlik saygısı arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucunu rapor etmişlerdir. Buna ek olarak duygusal zeka ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler ergen (Tajpreet & Maheshwari, 2015), öğretmen adayları (Onen & Ulusoy, 2015), sağlık çalışanları (Lee vd., 2017; Pérez-Fuentes vd., 2019) gibi farklı örneklemlerde de benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Benlik saygısı ve duygusal zeka arasındaki ilişkilerde olduğu gibi otantiklik ile de ilişkili araştırmalar olduğu görülmektedir. Benlik saygısı ve otantiklik arasındaki ilişkilere yönelik Kocaoğlu ve Çekiç (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçları iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilere işaret etmektedir. Benzer şekilde Wang (2015) ilişki doyumunda otantiklik ve benlik saygısı arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında otantiklik ve benlik saygısı ilişkisinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Bireylerin nevi şahsına münhasır olarak davranmaları yani tutarlı davranışlar sergilemeleri, içi dışı

bir davranmaları bireylerin kendilerine olan saygılarına dair olumlu düşünceler içerisine girmelerine sebep olabilir.

Araştırmada benlik saygısı farklı demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Buna kapsamda yaş değişkeni açısından bir fark olmadığı, cinsiyete göre kendini sevme boyutunda farklılaşmadığı ancak öz yeterlik boyutunda erkeklerin kadınlara göre benlik saygısının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiğinde Albar (2023) benlik saygısının üniversite öğrencilerinde yaş değişkenine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Benzer şekilde Şipal (2022) üniversite öğrencilerinde yaş değişkenine göre farklılık olmadığını rapor etmiştir. Cinsiyet değişkeni çerçevesinde alanyazın incelendiğinde Taşgit (2012) üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada benlik saygısı ve karar verme düzeyleri arasındaki ilişkide cinsiyete göre benlik saygısında anlamlı bir farklılık saptayarak erkeklerin kadınlara göre daha yüksek benlik saygısı düzeyini rapor etmiştir. Saygılı vd. (2015) ise cinsiyete göre kadınların erkeklere nazaran daha yüksek benlik saygısı düzeylerinin olduğunu saptamışlardır. Buna ek olarak alanyazında cinsiyete göre benlik saygısı açısından farklılık olmadığını rapor eden araştırmalarda mevcuttur. Doğan ve diğerleri (2009) üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve sosyal zeka arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında benlik saygısının cinsiyete göre farklılaşmadığını rapor etmişlerdir. Yine Efilti ve Çıkılı (2017) özel eğitim bölümü öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada cinsiyete göre farklılık olmadığını saptamışlardır. Bununla birlikte araştırmada benlik saygısının boyutlarından biri olan öz yeterlik düzeylerinin erkeklerin lehine farklılık olma sonucunu destekleyen araştırmalar da mevcuttur. Cantez (2018) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında öz yeterlik açısından mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte erkek katılımcılarda daha yüksek öz yeterlik düzeyi olduğunu rapor etmişlerdir. Mevcut araştırma sonuçları ile alanyazında yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlar raporlandığı görülmektedir. Bu farklılığın nedeni farklı örneklem gruplarından olduğu söylenebilir. Farklı bir bakışla ise cinsiyet rollerinin kültürlere görede farklı sonuçları olacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçları duygusal zeka ve otantikliğin benlik saygısının alt boyutu olan kendini sevmeyi anlamlı düzeyde yordadığı, öz yeterlik boyutunu ise sadece duygusal zekanın yordadığını göstermiştir. Duygusal zekanın benlik saygısının güçlü bir belirleyicisi olduğuna yönelik alanyazında araştırmalar mevcuttur. Nitekim genç yetişkinlerde duygusal zekanın benlik saygısını

anlamli düzeyde yordadığını Cheung vd. (2015) rapor etmişlerdir. Diğer taraftan Johar ve Sahah (2014) yapmış oldukları araştırmada duygusal zekanın benlik saygısını anlamli düzeyde yordadığını rapor etmişlerdir. Ayrıca Pérez-Fuentes ve diğerleri (2019) duygusal zekanın öz-yeterlik ve benlik saygısının yordayıcıları olduğunu, öz-yeterlilik ve duygusal zekanın benlik saygısı ile anlamli ve pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte otantikliğin benlik saygısının anlamli bir yordayıcı olduğunu Plasencia (2014) yapmış olduğu araştırmada rapor etmiştir. Duyguları etkin kellenabilme duygusal zekanın parçası olduğundan (Goleman, 2005), benlik saygısı açısından bireyin kendine olan duygularını kontrol altına almasına ve kendine olan yargılarını olumlu hale getirebilir.

Benlik saygısını etkileyen birçok değişken olmakla birlikte araştırmamızda ulaşılan sonuçlar açısından duygusal zekânın en fazla yordayan değişken olduğu görülmüştür. Sağlık psikolojik danışmanlığı çerçevesinde ruh sağlığı alanında verilen hizmetlerde, çift ya da grup psikoterapilerinde benlik saygısını arttırmaya odaklanan çalışmalarda duygusal zeka ve otantikliği arttırmaya yönelik müdahaleler geliştirilebilir. Ek olarak boylamsal çalışmalar ile duygusal zeka ve otantikliğin, benlik saygısını etkileme durumu zamansal olarak ele alınabilir. Diğer taraftan araştırmamızda çeşitli sınırlıklarda bulunmaktadır. Araştırmanın üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olması nedeniyle benzer araştırma farklı örneklem gruplarında tekrarlanabilir. Ayrıca aynı değişkenler ile nitel araştırmalar tasarlanması Alana katkı sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Albar, İ. (2023). *18 - 29 yaş aralığındaki genç yetişkinlerde vücut kitle indeksi, benlik saygısı ve yeme bozuklukları arasındaki ilişkinin incelemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bibi, S., Saqlain, S., & Mussawar, B. (2016). Relationship between emotional intelligence and self esteem among Pakistani university students. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 6(4), 1-6. DOI: [10.4172/2161-0487.1000279](https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000279)
- Brown, R. P., & Zeigler-Hill, V. (2004). Narcissism and the nonequivalence of self-esteem measures: A matter of dominance? *Journal of Research in Personality*, 38, 585-592. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2003.11.002>
- Cantez, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 61-76.

- Cheung, C. K., Cheung, H. Y., & Hue, M. T. (2015). Emotional intelligence as a basis for self-esteem in young adults. *The Journal of psychology*, 149(1), 63-84. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.838540>
- Coşkun, İ. (2017). *İlkokul birinci kademe öğrencilerinin anne tutumu, benlik saygısı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildiri özetleri içinde* (s. 68-77). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Deniz, M. E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal zeka özelliği ölçeği-kısa formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.
- Doğan, T., Totan, T., ve Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zeka. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 235-247.
- Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 107-117.
- Efiliti, E., ve Çıkılı, Y. (2017). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 99-114. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304623>
- Fraenkel, Jack R., & Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden iq'dan daha önemlidir* (29. Basım). (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2011). *The brain and emotional intelligence: New insights* (Vol. 94). Northampton, MA: More than sound.
- Haines, D. A., Scalise, J. J., & Ginter, E. J. (1993). Relationship of loneliness and its affective elements to self-esteem. *Psychological Reports*, 73(2), 479-482. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.479>

- Henning, E. R., Turk, C. L., Mennin, D. S., Fresco, D. M., & Heimberg, R. G. (2007). Impairment and quality of life in individuals with generalized anxiety disorder. *Depression and Anxiety*, 24, 342–349. <https://doi.org/10.1002/da.20249>
- İlhan, T., & Özdemir, Y. (2013). Otantiklik Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(40), 142-153.
- İzgiç, F., Akyüz, G., Doğan, O., & Kuğu, N. (2004). Social phobia among university students and its relation to self-esteem and body image. *The Canadian journal of psychiatry*, 49(9), 630-634. <https://doi.org/10.1177/070674370404900910>
- Johar, S. S. H., & Shah, I. M. (2014). The impact of emotional intelligence on organizational commitment through self-esteem of employee in public sector. *The Business & Management Review*, 4(3), 1-11.
- Josephs, R. A., Larrick, R. P., Steele, C. M., & Nisbett, R. E. (1992). Protecting the self from the negative consequences of risky decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 26–37. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.1.26>
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B., & Kafkas, M. E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 653-674.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in experimental social psychology*, 38, 283-357. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38006-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38006-9)
- Kocaoğlu, F. ve Çekiç, A. (2021). Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının yordayıcıları olarak duygusal zekâ ve otantiklik. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 149-169. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/65621/971763>
- Köksal, A. (2007). Bar'On duygusal zeka ölçeği çocuk ve ergen formu (EQ-i YV) geçerlik güvenilirlik çalışması, *International Emotional Intelligence and Communication Symposium Proceedings Book I içinde* (s. 15-22). İzmir, Ege Üniversitesi.
- Lee, Y. E., Kim, E., Park, S. Y., Lee, Y. E., Kim, E., & Park, S. Y. (2017). Effect of self-esteem, emotional intelligence and psychological well-being on resilience in nursing students. *Child Health Nursing Research*, 23(3), 385-393. <https://doi.org/10.4094/chnr.2017.23.3.385>
- Lopez, F. G., & Rice, K. G. (2006). Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 362-371. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.362>

- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232–242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>
- McManus, F., Waite, P., & Shafran, R. (2009). Cognitive-behavior therapy for low self-esteem: A case example. *Cognitive and Behavioral Practice, 16*, 266–275. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2008.12.007>
- Mesmer-Magnus, J., Viswesvaran, C., Deshpande, S., & Joseph, J. (2006). Social desirability: The role of over-claiming, self-esteem, and emotional intelligence. *Psychology Science, 48*(3), 336.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Springer Publishing Company.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality, 77*, 23–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x>
- Onen, A. S., & Ulusoy, F. M. (2015). The relationship between pre-service teachers' self-esteem and emotional intelligence levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 186*, 1163-1168.
- Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology, 95*, 695–708. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.695>
- Özdin, G. Ç. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve özgecilik düzeylerinin psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Pérez-Fuentes, M. D. C., Jurado, M. D. M. M., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Explanatory value of general self-efficacy, empathy and emotional intelligence in overall self-esteem of healthcare professionals. *Social work in public health, 34*(4), 318-329. <https://doi.org/10.1080/19371918.2019.1606752>
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality, 15*(6), 425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Plasencia, M. L. (2014). *The relationship between safety-seeking, self-authenticity, self-esteem, and relatedness in social anxiety* (Doctoral dissertation). University of British Columbia.
- Rasmussen, M. K., & Pidgeon, A. M. (2011). The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*(2), 227-233. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.515681>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.



- Satıcı, B. (2018). *Genç yetişkinlerde mükemmeliyetçilik ile romantik ilişki doyumu arasında duygusal zeka ve bilinçli farkındalığın aracılık rollerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saygılı, G., Kesercioğlu, T., & Kırıktaş, H. (2015). Eğitim düzeyinin benlik saygısı üzerinde etkisinin incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 4(1), 1-8.
- Sharp, M. J., & Getz, J. G. (1996). Substance use as impression management. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(1), 60-67. <https://doi.org/10.1177/0146167296221006>
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Şipal, O. (2022). *Üniversite öğrencilerinin egzersizde davranışsal düzenlemeleri, benlik saygısı ve liderlik yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Tafarodi, R. W., & Swann Jr, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 653-673. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00169-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00169-0)
- Tajpreet, K., & Maheshwari, S. K. (2015). Relationship of emotional intelligence with self-esteem among adolescents. *Indian Journal of Psychiatric Nursing*, 10(1), 18-23.
- Taşgit, M. S. (2012). *Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve karar verme düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Van der Gucht, E., Morriss, R., Lancaster, G., Kinderman, P., & Bentall, R. P. (2009). Psychological processes in bipolar affective disorder: Negative cognitive style and reward processing. *British Journal of Psychiatry*, 194, 146–151. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.047894>
- Wang, Y. N. (2015). Authenticity and relationship satisfaction: Two distinct ways of directing power to self-esteem. *PLoS One*, 10(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146050>
- Wood, A. M., Maltby, J., Gillett, R., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 854-871. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.11.003>
- Wu, K. D., Clark, L. A., & Watson, D. (2006). Relations between obsessive-compulsive disorder and personality: Beyond axis I axis II comorbidity. *Journal of Anxiety Disorders*, 20, 695–717. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2005.11.001>

Yaşarsoy, E. (2006). *Duygusal zeka gelişim programının, eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana

Yıldız, M. ve Çapar, B. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinde benlik saygısı ile dindarlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*. 10 (1), 103-131.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı*. Ankara: Özgür Yayınları.

### **Extended Abstract**

Self-esteem is expressed as positive or negative evaluations and feelings about oneself (Rosenberg, 1965). In a different definition, it is also stated as an individual's satisfaction with himself/herself, making positive evaluations about himself/herself and accepting himself/herself without considering himself/herself superior or inferior to others (Yörükoğlu, 2000). In general, individuals tend to desire high self-esteem (Crocker & Park, 2004). While individuals with high self-esteem tend to develop themselves, individuals with low self-esteem tend to have higher tendencies such as reluctance, self-protection strategies, avoidance of being noticed and avoiding risks (Josephs et al., 1992). Low self-esteem leads to experiencing negative emotions (Mruk, 2006), anger (Arslan, 2009), social anxiety (Sharp & Getz, 1996), and high levels of loneliness (Haines, Scalise, & Ginter, 1993). In addition to the studies revealing the relationship between self-esteem and psychopathology, the relationships between self-esteem and different variables have been examined. One of them is the studies on emotional intelligence (Karademir et al., 2010; Coşkun, 2017; Eroğlu, 2018). Individuals' use of intelligence has been researched over the years. Although cognitive intelligence is important, recently we have been confronted with the concept of emotional information, emotion processing and thus emotional intelligence. Emotional intelligence is defined as the ability to perceive, comprehend, understand, explain and use emotions (Mayer et al., 2001). As a different definition, it is also considered as knowing one's own and others' emotions and reacting accordingly (Goleman, 2005). Emotional intelligence is a set of important characteristics such as the ability of individuals with emotional intelligence to mobilize themselves, to regulate their mood, to continue on their way despite adverse situations, not to let the troubles they experience prevent them from thinking, to control their impulses and postpone their satisfaction, to empathize and to have hope (Goleman, 2011). The concept of emotional intelligence includes many concepts such as life satisfaction, well-being, sociability, self-control and emotionality (Deniz & Yılmaz, 2004; Deniz et al., 2013). Another concept that is related to emotional

intelligence, which is our research area, is the concept of authenticity (Kocaoğlu & Çekiç, 2021). Authenticity is explained by the concepts of acting as oneself, consistency in feelings and thoughts, openness and honesty (Kernis & Goldman, 2006). If an individual lives in line with his/her values as he/she comes from within and is authentic, he/she can continue his/her life in a healthy and harmonious way (İlhan & Özdemir, 2013). In studies on authenticity, it has been concluded that high levels of authenticity are associated with low levels of stress, anxiety (Wood et al., 2008), depression (Lopez & Rice, 2006). On the other hand, there are significant positive relationships with emotional intelligence (Kocaoğlu & Çekiç, 2021). Looking at the literature, there is no direct research between self-esteem and authenticity. While conceptualizing low self-esteem, two perspectives come to the fore in the literature, the first of which is the vulnerability model, which argues that low self-esteem causes psychopathology (Neff & Vonk, 2009), and the scar model, which argues that there is a decrease in self-esteem as a result of psychopathology (Orth et al., 2008). Although both approaches are not mutually exclusive, it can be said that both the cause or effect associated with psychopathology in terms of health psychological counseling should be intervened in order to protect and improve the mental health of the individual. Although the concept of self-esteem has been investigated many times in the literature, there are no predicted results with the concepts of emotional intelligence and authenticity. As a result, there are many factors that can affect self-esteem. The main purpose of this study is to examine emotional intelligence and authenticity as predictors of self-esteem. As a result of the research, the use of emotional intelligence and being authentic will contribute to the evaluation of self-esteem in terms of self-esteem. Determining the situations that affect individuals' self-esteem in line with the scientific information obtained will be a guide for interventions to strengthen this area.

This study, which aims to determine the relationship between self-esteem, emotional intelligence and authenticity, was designed in accordance with the relational survey model, which is a type of general survey model.

A statistically significant relationship was found between self-love and emotional intelligence ( $r=.678$ ), self-alienation ( $r=-.669$ ), acceptance of external influence ( $r=-.416$ ), and authentic life ( $r=.395$ ) at the  $p<.01$  level in a positive direction,  $p<.01$  in a negative direction, and  $p<.01$  in a positive direction, respectively. Statistically significant relationships were found between self-efficacy and emotional intelligence ( $r=.635$ ), self-alienation ( $r=-.499$ ), acceptance of external

influence ( $r=-.348$ ), and authentic life ( $r=.276$ ) at the  $p<.01$  level in a positive direction. When the relationships between self-esteem and demographic variables were examined, no statistically significant relationship was found between age variable and self-esteem "self-love" subsection ( $r=.066$ ;  $p>.05$ ). There was no statistically significant relationship between the "self-efficacy" subsection of self-esteem and the age variable ( $r=.023$ ;  $p>.05$ ). When it was examined whether self-esteem differed in terms of gender variable, it was concluded that the "self-love" subsection of self-esteem did not differ in terms of gender ( $t=-1,692$ ;  $p>.05$ ), while the "self-efficacy" subsection differed in terms of gender ( $t=-2,827$ ;  $p<.01$ ). As a result of the analysis of the self-love sub-dimension of self-esteem, it is seen that the independent variables in the model explain 55% of the variance in the self-love sub-dimension of self-esteem at a significant level ( $R=.74$ ,  $R^2 =.55$ ,  $F=125.83$ ,  $p<.001$ ). Considering the order of importance of the independent variables, emotional intelligence ( $\beta= .36$ ;  $p<.01$ ) has an increasing effect on the dependent variable, self-alienation ( $\beta= -.32$ ;  $p<.01$ ) has a decreasing effect, authentic life ( $\beta= .14$ ;  $p<.01$ ) has an increasing effect, and acceptance of external influence ( $\beta= -.07$ ;  $p<.05$ ) has a decreasing effect. As a result of the analysis of the self-efficacy sub-dimension of self-esteem, it is seen that the independent variables in the model explain 41% of the variance in the self-love sub-dimension of self-esteem at a significant level ( $R=.64$ ,  $R^2 =.41$ ,  $F= 72.322$ ,  $p<.001$ ). When the importance levels and explanation levels of the independent variables are examined, emotional intelligence ( $\beta= .54$ ;  $p<.01$ ) has an effect on self-efficacy at an increasing level, while the other variables have no significant effect ( $p>.05$ ).

Although there are many variables affecting self-esteem, emotional intelligence was found to be the most predictive variable in terms of the results obtained in our study.

ETİK BEYAN: “Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi Yordayıcıları: Duygusal Zeka Ve Otantiklik” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 14/05/2023 tarih ve 2023/04 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazarlara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.



# SOSYAL BİLGİLER LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN GELİŞMELERİ KAÇIRMA KORKUSU (FOMO) DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

## DETERMINATION OF FEAR OF MISSING OUT (FOMO) LEVELS OF SOCIAL STUDIES GRADUATE STUDENTS: A CASE STUDY

Recep DÜNDAR<sup>1</sup>

Ramazan BİÇER<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi: XXXXX Yayına Kabul Tarihi: XXXXXX DOI: XXXXXXXXXX

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Gelişmeleri kaçırma korkusu olarak ifade edilen FoMO, sosyal medya platformlarında başkalarından gelen içeriklerin görülmemesi veya kaçırılmasıyla ortaya çıkan endişe durumu olarak tanımlanabilir. Bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) düzeylerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi, "Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları (FoMO) ne düzeydedir?" şeklinde belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi durum çalışması deseninde tasarlanan çalışma, Fırat Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programlarında öğrenimlerine devam eden 25 lisansüstü öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilerek içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. İçinde yaşadığımız dijital çağ göz önünde bulundurulduğunda, sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun sosyal medya kullanım düzeylerinin ve gelişmeleri kaçırma korkularının (FoMO) orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal bilgiler, lisansüstü öğrenci, FoMO (gelişmeleri kaçırma korkusu), durum çalışması.

**Abstract:** FoMO, which is expressed as fear of missing out, can be described as a state of anxiety that occurs when content from others is not seen or missed on social media platforms. The main purpose of this study is to determine the fear of missing out (FoMO) levels of social studies graduate students. In this regard, the problem of the study was determined as "What is the level of fear of missing out (FoMO) of social studies graduate students?". The study, which was designed in the qualitative research method case study pattern, was carried out with 25 graduate students continuing their education in the Social Studies Education Programs of Fırat University and İnönü University Institute of Educational Sciences. The research data were obtained through semi-structured interview forms and analyzed by content analysis technique. Considering the digital age we live in, it has been concluded that the majority of social studies graduate students' social media usage levels and their fear of missing out (FoMO) are at a moderate level.

**Keywords:** Social studies, graduate students, FoMO (fear of missing out), case study.

### Giriş

Günümüzde iletişim ve bilgi teknolojileri kullanımının artmasıyla internet tabanlı akıllı cihazlar toplum hayatına daha fazla girmeye başlamıştır. İnternet tabanlı mobil cihazların ihtiyaçların karşılanmasında olumlu, bağımlılıklara neden olma gibi olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bu

<sup>1</sup> Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, rdundar45@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0029-1739

<sup>2</sup> Sorumlu yazar, Doktora Öğrencisi, Öğretmen, MEB, ramazanbicer1985@@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1349-6602

anlamda insanlar arasındaki iletişimin zayıflaması, bireyselleşmenin artması, bilgi dezenformasyonu, bağımlılık yapan uygulamalarla gelen psikolojik rahatsızlıklar gibi başka olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Akıllı telefon kullanımının artmasıyla; internetin çok fazla ve kontrolsüz kullanımı sağlık problemleri, psikolojik rahatsızlıklar, nomofobi (mobil telefonsuz kalma korkusu), gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO), netlessfobi (internetsiz kalma korkusu) gibi fobilerin ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Toplum için büyük bir tehdit olarak görülebilecek bu tür rahatsızlıkların her geçen gün arttığı ifade edilebilir (Çınar & Mutlu, 2018; Koçoğlu, Biçer & Yiğen, 2022; Milyavskaya, Saffran, Hope & Koestner 2018; Sarıbay & Durgun, 2020; Tandon, Dhir, Almgren, AlNemer & Mäntymäki, 2021; Tanhan, Özok & Tayiz, 2021; Yıldırım & Kışioğlu, 2018). Bu nedenle gerekli tedbirlerin alınarak bu tür problemlerin erkenden teşhis edilmesine yönelik çalışmaların yapılması ve farkındalığın artırılması elzem görünmektedir.

Gelişmeleri kaçırma korkusu anlamına gelen FoMO (*İng. Fear of Missing Out*), 14 Nisan 2011'de Urban Dictionary'de günün sözü olarak yayınlanmıştır. Bir sosyal kaygı biçimi olarak kabul edilen FoMO, kişinin sosyal etkileşim, yeni bir deneyim ve tatmin edici bir olayı kaçırma korkusu şeklinde takıntılı bir endişe durumu olarak ortaya çıkmaktadır (Dossey, 2014). FoMO sendromu, farklı zamanlarda başkalarının heyecan verici deneyimlere katıldığına dair bir korku olup, dışlanmışlık hissini ön plana çıkarmaktadır (Ak, 2022). Bu durum, başkalarının daha tatmin edici bir hayat yaşadığı inancına sahip olmakla ilgilidir (Efendioğlu, 2022). Dolayısıyla problemleri internet kullanımının getirmiş olduğu rahatsızlıklardan biri olan FoMO, daha çok sosyal medya ile sınırlı bir olgu olup başkalarının yaptıklarıyla sürekli bağlantı halinde kalma arzusuyla karakterize edilmektedir (Çallak & Öncüer, 2023; Göksün, 2019; Przybylski, Murayama, DeHaan & Gladwell, 2013; Şener, 2022). Sanal ortamlarda bireylerin yaşamlarına ilişkin paylaşımlarda bulunmaları başkalarının daha iyi yaşadığı izlenimi uyandırarak endişe ve kaygıya neden olmaktadır. Böylece birey kendisini başkalarıyla kıyaslayarak depresif bir ruh haline girebilmektedir. Bu da yorgunluk, mutsuzluk ve uyku bozukluğu gibi psikolojik sıkıntılara neden olabilmektedir (Tanhan, Özok & Tayiz, 2022).

Sosyal ağlar, yüksek düzeyde sosyal katılım sağlamak amacıyla genç bireyler için özellikle çekicidir. Gençler, sosyal ağ sitelerini kullanarak ait olma ihtiyaçlarını tatmin edebilirler. Ancak ait olmadıkları hissine kapıldıklarında ve paylaşılan deneyimleri kaçırdıklarında kaygı yaşama riskleri de oldukça yüksektir (Oberst, Wegmann, Stodt, Brand & Chamarro, 2017). Uygulamaların

işleyiş tarzı, gençlerin iletişim tarzları, anı yaşama anlayış ve deneyimi, başkalarını takip etme isteği ve internetin aşırı bir şekilde kullanılması bağımlılığa ve kaygıya neden olmaktadır (Aliçavuşoğlu & Boyraz, 2019). Akıllı telefon kullanımının artmasıyla ortaya çıkan FoMO, bağımlılıkla ortaya çıkan ve başkalarından gelen içeriklerin görülmediği zamanlarda gelişen bir endişe durumu olup deneyimlerden mahrum kalındığı düşüncesiyle ilgilidir. Özellikle sosyal medya ve akıllı telefonla çok fazla meşgul olan gençler arasında yaygın olarak görülen bir rahatsızlıktır (Alutaybi, Al-Thani, McAlaney & Ali, 2020; Barry & Wong, 2020; Güven, 2021; Hodkinson, 2019; Hoşgör, Koç Tütüncü, Gündüz Hoşgör & Tandoğan, 2017). Sosyal medya ve akıllı telefon kullanımıyla ilişkili olan bu rahatsızlık, insanların bağımlılık duygusunu etkin bir biçimde hissetmesine neden olmaktadır (Hetz, Dawson & Cullen, 2015; Karal & Birlik, 2021). Örneğin, Facebook kullanım yoğunluğu ile toplumsal ilişkilerde gelişmeleri kaçırma korkusu ve akıllı telefon bağımlılığı arasında önemli oranda bir ilişki olduğu ifade edilebilir (Traş & Öztemel, 2019). Hatta FoMO'nun sosyal medya temelli satın alma eğilimi üzerinde de anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Kavak, Özkul & Tunçel, 2021).

İçinde bulunduğumuz dijital çağ, dijital bağımlılık ve benzeri bağımlılıkların ortaya çıkmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağımlılıklardan kurtulmak amacıyla dijital detoks yapılmasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla dijital medya aracılığıyla yayılan farklı içeriklerin doğru okunabilmesi ve anlamlandırılması oldukça önemli olmaktadır (Yıldız, Kurnaz & Kırık, 2020). Özgün bir tedavi yöntemi olmasa da (Erdoğan, Yılmaz & Hocaoğlu, 2021) bağımlılıklarda kullanılan bazı yöntemler faydalı olabilir. Bu anlamda en büyük hedef kitlenin genç bireyler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, onların medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Kurum ve kuruluşların bu doğrultuda farkındalık çalışmaları yapmaları oldukça önemli görünmektedir.

Son dönemlerde iletişim kurma, alışveriş ve yatırım yapma gibi eylemler hızlı bir şekilde sanal ortamlara taşınmaktadır. Dolayısıyla sanal bir ekosistemin kurulmasıyla zaman ve mekân sınırı ortadan kalkmaya başlamıştır. Teknolojik değişimle birlikte insanlar sosyal medya vasıtasıyla kendi dünyalarıyla ilgili gelişmeleri paylaşmakta, reklamlarının çekiciliğine kapılmakta ve çeşitli yatırım araçlarına önemli oranda vakit ayırmaktadırlar. İnsanlar, sanal etkileşim imkânlarının artması ve seçeneklerin çeşitlenmesiyle tüketici bir duygu olan gelişmeleri kaçırma korkusunu yaşayabilmektedirler (Mazlum & Atalay, 2022). Yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı son



yıllarda literatürde FoMO ile ilgili çalışma sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Bu anlamda yapılan bazı çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Alan yazında FoMO'nun genel olarak psikolojik veya fizyolojik sorunlarla birlikte incelendiği görülmektedir. Bu sorunlar; alkol bağımlılığı, hedonik tüketim, medya bağımlılığı, problemlili akıllı telefon kullanımı, depresyon, kontrolsüz TV izleme alışkanlığı, sorunlu sosyal medya kullanımı, çocuk iletişimi, uyku bozukluğu, oyun bağımlılığı, kontrolsüz satın alma davranışı, sürü tüketimi ve Covid-19 dönemi alışkanlıklarından oluşmaktadır (Efendioğlu, 2022).

Yapılan ulusal çalışmalarda; gelişmeleri kaçırma korkusu ile akıllı telefon bağımlılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu (Gezgin, 2018), nomofobi ve FoMO arasında pozitif bir ilişki olduğu, sosyal ağ kullanım sürelerine göre düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı, az kullananlar ile çok kullananlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu (Arslan, Tozkoparan & Kurt, 2019), konunun eğitim bilimlerinde çok çalışıldığı ve en az çalışılan konunun netlessfobi olduğu, gençlerin nomofobi ve FoMO düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla nomofobik davranışlar sergiledikleri (Kartol & Peker, 2020; Sarıbay & Durgun, 2020), öğretmen adaylarının FoMO düzeylerinin orta seviyede, siber aylıklık düzeylerinin ortalamanın üzerinde, sosyal siber aylıklık davranışları ve okuma motivasyonları arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu (Saygılı, 2022; Tozkoparan & Kuzu, 2019) tespit edilmiştir.

Yapılan uluslararası çalışmalarda; FoMo'nun artan bir deneyim olarak popülaritesinin olduğu, sıklıkla artan olumsuz duygulanma, yorgunluk, fiziksel semptomlar, stres ve uykusuzluk gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirildiği (Milyavskaya vd., 2018), özellikle sosyal medya etkinliklerine daha fazla zaman ayıran bazı yaş gruplarındaki bireylerde düşük benlik saygısı ve yalnızlığın FoMO'yla yüksek seviyede ilişkili olduğu (Barry & Wong, 2020), FoMO deneyiminde cinsiyet açısından bir farklılık bulunmadığı ve gençlerin FoMO puanlarının daha yüksek olduğu (Rozgonjuk, Sindermann, Elhai & Montag, 2021) tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın içeriğiyle ilgili olarak eğitim bilimleri, sağlık ve psikoloji alanlarında birçok çalışmaya rastlanmasına rağmen sosyal bilgiler eğitimi veya sosyal bilgiler lisansüstü eğitimi alanında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla yapılan çalışmanın alan yazına önemli oranda katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca gerçekleştirilecek

çalışmanın sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin FoMO başta olmak üzere benzer rahatsızlıklarla ilgili farkındalıklarına katkı sağlayacağı, konuyla ilgili bilgi, beceri ve değerlere ilişkin algılarında olumlu bir değişim yaratacağı ve farklı bir bakış açısı kazandıracığı beklenmektedir. Bu da yapılacak çalışmanın önemini artırmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin FoMO düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusuyla (FoMO) ilgili görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencileri sosyal medyayı hangi amaçlar için kullanmaktadırlar?
3. Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencileri sosyal medyada yer alan bir gelişmeyi kaçırdıklarında herhangi bir korku veya endişe hissederler mi?
4. Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencileri sosyal medyada yer alan herhangi bir gelişmeyi başkalarından duyduklarında kendilerini nasıl hissederler?
5. Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) düzeyleri nasıldır?

### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama tekniği, veri toplama aracı ve verilerin analizinin nasıl yapıldığına ilişkin konular açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırma “Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları (FoMo) ne düzeydedir?” probleminden hareketle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ile temellendirilen durum (örnek olay) çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının; gerçek yaşam, güncel bir durum veya belirli bir zaman içinde, çoklu sınırlandırılmış durumlarla ilgili çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine bilgi toplamasını sağlayan, durum betimlemesi veya durum temalarıyla ortaya konulan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Creswell, 2020). Bütüncül tek durum deseni; isminden de anlaşılacağı üzere bir birey, bir kurum, bir program ve bir okul gibi tek bir analiz birimi üzerine yoğunlaşarak yürütülen çalışma şeklinde

tanımlanabilir. Daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumların bütüncül tek durum deseninde çalışılması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Sosyal Bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Alan yazında gelişmeleri kaçırma korkusuyla ilgili yeterli kuramsal bilgi ve araştırma bulunmasına rağmen, Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında gerçekleştirilen herhangi bir durum çalışmasına rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma, sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu düzeylerini belirlemek amacıyla bütüncül tek durum deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programlarında öğrenimlerine devam eden 25 lisansüstü öğrenciden (13 kadın, 12 erkek) oluşmaktadır. Araştırma için çalışma grubu belirlenirken lisansüstü öğrencilerden deneyim, ilgi ve bilgi açısından daha nitelikli, teknolojiyi ve sosyal medyayı etkin bir şekilde kullanan ve güncel gelişmelere duyarlı oldukları düşünülen lisansüstü öğrencilerinin seçilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca yaş grubu ve eğitim seviyesi itibarıyla konuya ilgi duyan bir gruptan nitelikli veriler elde edileceği düşünülerek bir seçim gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve diğer görüşme çeşitleri eğitimde veri toplamak amacıyla en fazla kullanılan yöntemlerdendir. Merriam (2018)'a göre nitel araştırmalarda bilgi toplamak amacıyla çokça kullanılan görüşme tekniği; gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını öğrenmek amacıyla gerçekleştirilen bir dizi sistematik eylemden oluşmaktadır. Görüşme tekniği, geçmişte yaşanmış ve tekrar etmeyecek olayların öğrenilmesinde popüler medyanın en önemli bilgi toplama araçlarından biri olarak bazı alanlarda tek başına kullanılan bir veri toplama tekniği olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırmanın görüşme formu, beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ardından bir dil uzmanı ve iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Böylece gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla form son

şekline kavuşturulmuştur. Görüşme formu, uygulama öncesi farklı kademelerdeki 2 lisansüstü öğrenciye uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve formun anlaşılabilirliğinden emin olunmuştur. Görüşme için uygun ve yeterli görülen görüşme formu Google Drive'a yüklenmiştir. Konuyla ilgili gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra elektronik ortamda oluşturulan görüşme formu çalışma grubuna yöneltilmiştir. Yeterli bir sayıya ulaşılması ve yanıtların benzerlik göstermeye başlamasıyla cevapların alınmasına son verilmiştir. Google Drive aracılığıyla toplanan yanıtlar değerlendirmeye ve analize uygun hale gelmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmanın verilerini analiz etmek amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. içerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirlemek amacıyla dolaylı yollarla çalışma imkânı tanıyan bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018) İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinden daha küçük içerik kategorilerinin özetlendiği sistematik ve tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanabilir.

Bu çalışmada, araştırma problemine ilişkin toplanan verilerin ne anlama geldiği ve hangi sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Lisansüstü öğrencilere beş açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Lisansüstü öğrencilerin görüşlerinin daha iyi analiz edilebilmesi için kimlikleri gizli tutulmuş ve çalışma grubu üyelerine K-1, K-2, K-3, K-4, K-5 vb. şeklinde kodlar verilmiştir. Verilen kodlar, verilerin analiz edilmesinde de kullanılmıştır. Araştırma sorularına verilen yanıtlar, iki araştırmacının ortak görüşleri doğrultusunda kodlanarak oluşturulan temalara dâhil edilmiştir. Temalara uygun şekilde oluşturulan veriler, sırasıyla kendi içinde yapılandırılmış ve rapor haline getirilmiştir. Araştırmanın ham verilerinin sağlandığı yarı yapılandırılmış görüşme formlarının başkaları tarafından incelenmesi için korunması sağlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Yapılan çalışmanın dış geçerliğini artırmak için elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma süreci açık, net ve ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiştir. İç geçerliği artırmak için ise araştırma verileri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılar kullanılmış ve uzman incelemesine başvurulmuştur.

Temel veri kaynağı olan görüşme dokümanları ile kategori ve temalar oluşturulmuş, verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırma deseninin kalitesini artırmak adına inandırıcılık ve tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ) kullanılarak kodlayıcılar arasındaki uyum oranının % 90 olduğu tespit edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular; kod ve kategori ve temalar haline getirilerek tablo şeklinde sunulmuştur.

### Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerine İlişkin Demografik Özellikler

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin demografik özellikleri; cinsiyet, öğrenim dönemleri, sosyal medyayı kullanım düzeyleri değişkenlerine göre tek tablo halinde ve ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Tablo 1

#### *Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerine İlişkin Demografik Özellikler*

Lisansüstü Öğrencilerin Demografik Özellikleri		f
Cinsiyet	Erkek	12
	Kadın	13
Öğrenim dönemleri	Yüksek lisans ders dönemi	1
	Yüksek lisans tez dönemi	13
	Doktora ders dönemi	5
	Doktora tez dönemi	6
Sosyal medyayı kullanım düzeyleri	Çok az	0
	Az	1
	Orta düzey	9
	Fazla	11
	Çok fazla	4

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin 12'si erkek (% 48), 13'ü ise kadın (% 52) katılımcılardan oluşmaktadır. Buna göre erkek ve kadın katılımcı sayısının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin 13'ü (% 52) yüksek lisans tez dönemi, 6'sı (% 24) doktora tez dönemi, 5'i (% 20) doktora ders dönemi, 1'i (% 4) ise yüksek lisans ders döneminde bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durumda araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerden 14'ü (% 56) yüksek lisans, 11'i (% 44) ise doktora öğrencisidir. Böylece katılımcıların yarısının yüksek lisans tez döneminde

olan öğrencilerden oluştuğu ve ardından en fazla katılımcının doktora tez döneminde olan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Araştırma grubundaki en az katılımcı ise yüksek lisans ders döneminde bulunan bir öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin interneti ve sosyal medyayı kullanma düzeylerine bakıldığında “çok az” düzeyinde hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Diğer kullanım düzeylerine bakıldığında “az” düzeyde 1 (% 4), “orta” düzeyde 9 (% 36), “fazla” düzeyde 11 (% 44) ve “çok fazla” düzeyinde ise 4 (% 16) öğrencinin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda katılımcıların yarıya yakınının internet ve sosyal medyayı “fazla” düzeyinde kullandıkları tespit edilmiştir. Orta düzeyde kullanan öğrenci sayısı da azımsanmayacak düzeydedir. Ayrıca internet ve sosyal medyayı “çok az” kullanan öğrenci sayısı ile “çok fazla” kullanan öğrenci sayısının çok düşük olduğu, orta ve üzeri düzeyde internet ve sosyal medya kullanan katılımcı sayısının ise oldukça fazla olduğu (% 80) görülmektedir. Buna göre sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin internet ve sosyal medya bağımlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

### **1.Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Gelişmeleri Kaçırma Korkusuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusuyla ilişkin görüşlerine aşağıda verilen Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

#### *Gelişmeleri Kaçırma Korkusuyla İlgili Görüşler*

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Gelişmeleri	Güncel gelişmeleri kaçırma korkusu	11
Kaçırma	Toplumsal hayatta yaşanan gelişmelerden geri kalma korkusu	5
Korkusuyla	İnternet ve sosyal medya bağımlılığı nedeniyle gelişmeleri takip edememe korkusu	4
İlgili		
Görüşler	Çağa ayak uyduramamanın yarattığı korku	1
	Sosyal medya sayesinde azalan korku	1
	Teknolojik ilerlemeler ve zaman yetersizliği nedeniyle oluşan gelişmeleri kaçırma korkusu	1
	Bilmiyorum	2
<b>Toplam</b>		<b>25</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusuna ilişkin görüşlerini özellikle güncel konularla ilgili gelişmeleri kaçırdıklarında yaşanan korku (f=11) şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların toplumsal hayatta yaşanan

gelişmelerden geri kalma ( $f=5$ ), internet ve sosyal medya bağımlılığı nedeniyle gelişmeleri takip edememe korkusu şeklinde önemli oranda görüş bildirdikleri görülmektedir. Çağa ayak uyduramama, sosyal medya ve teknolojik ilerlemelere ilişkin artan ve azalan korku şeklinde tanımlama yapan katılımcılarla birlikte konuya ilişkin herhangi bir görüşlerinin olmadığını ifade eden katılımcıların olduğu da görülmektedir. Bu doğrultuda, toplumsal hayatta yaşanan güncel gelişmelerin kaçırılması durumunda katılımcılarda bir korku veya endişe hali oluştuğu ifade edilebilir. Bir lisansüstü öğrencinin konuya ilişkin görüşü şu şekildedir; “*Özellikle sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla beraber anlık olarak çabucak değişebilen ekonomik, sosyal veya siyasal alanda gelişen ve bu alanlar arasında kişinin ilgilendiği alanlarla ilintili güncel gelişmelerin tümüne birden haberdar olma çabasının ileri boyutta yaşanmasıyla doğan ve güncel bir gelişmeden haberdar olamama kaygısının kişide psikolojik tahribatlar verecek düzeyde yaşanması duygu durumudur.*” (K-3). İfade edilen açıklamadan da anlaşılacağı üzere sosyal medya kullanımıyla ortaya çıkan ve güncel gelişmelerden haberdar olma kaygısı bireyleri psikolojik olarak yıpratmaktadır. Bir başka lisansüstü öğrenci ise konuya ilişkin şöyle bir açıklamada bulunmuştur; “*... sosyal medyada ve internette güncel gelişmeleri kaçırma konusunda oldukça endişeliyim. Herhangi bir ortamda güncel mevzuları konuşamamak geri kalmışlık hissi veriyor.*” (K-17). Bu doğrultuda katılımcının toplum içerisinde konuşulan konularda güncel gelişmelerden bahsedememesinin kendisinde geri kalmışlık hissi uyandıracığı ifade edilmektedir. Dolayısıyla gündeme dair konuşabilmenin toplum içerisinde önemli bir husus olduğu belirtilmektedir.

## 2. Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Sosyal Medyayı Kullanım Amaçlarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarına ilişkin görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

### *Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları*

<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları	Haberleri, gündemi ve güncel olayları takip etmek	15
	Bilgi edinmek (Bütün merak edilen konular)	11
	Eğlenmek	7
	İletişim kurmak	5
	Arkadaşları takip etmek	3
	Paylaşım yapmak	2
	Video izlemek	2

Dinlenmek	1
Görsel sanatlar	1
Kitap okuma alışkanlığı kazanmak	1
Soru paylaşımlarını görmek	1
Yemek tarifleri öğrenmek	1
<b>Toplam</b>	<b>50</b>

Tablo 3'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarına bakıldığında; ağırlıklı olarak haberleri, gündemi ve güncel olayları takip etmek (f=15) amacıyla sosyal medyayı kullandıkları görülmektedir. Daha az düzeyde de olsa merak ettikleri tüm konularda bilgi edinmek (f=11), eğlenmek (f=7), iletişim kurmak (f=5) ve arkadaşlarını takip etmek (f=3) gibi konularda sosyal medyayı kullandıkları görülmektedir. Ayrıca paylaşım yapmak, video izlemek ve dinlenmek gibi konulara ilişkin amaçlarla da sosyal medyanın kullanıldığı ifade edilmiştir. Genel olarak bakıldığında lisansüstü öğrencilerin toplumsal hayatta yaşanan gelişmelere kayıtsız kalmak istemedikleri, merak ettikleri konularla ilgili bilgi edinmeye çalıştıkları ve bu nedenle yaşanan gelişmeleri sosyal medya aracılığıyla öğrenme yoluna gittikleri ifade edilebilir. Bir diğer dikkat çekici husus ise, birden fazla amaç için sosyal medyanın kullanılması gösterilebilir. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre; bir katılımcı "*Gündemi takip etmek, eğlenmek için.*" (K-16) şeklinde ifadeler kullanırken bir diğer katılımcı "*Eğlenmek için, bilgi edinmek için ve güncel haberleri takip etmek için.*" (K-25) gibi bir ifadede bulunmuştur. Dolayısıyla çalışma grubu üyelerinin birden fazla amaç için sosyal medyayı kullandıkları görülmektedir.

### 3. Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Sosyal Medyada Kaçırılan Gelişmelerle İlgili Korku veya Endişe Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyada kaçırılan gelişmelerle ilgili korku veya endişe etme nedenlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

#### *Sosyal Medyada Kaçırılan Gelişmelerle İlgili Korku veya Endişe Etme Nedenleri*

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Evet	Kişi açısından çok önemli bir konunun kaçırılması (atama ve mesleki gelişmeler vb.)	5
	Kaçırılan bir gelişmeden dolayı oluşan gerginlik	1
	Gündemin gerisinde kalındığı düşüncesi	1
	Kaçırılan bir gelişmenin başka yerden duyulma ihtimalinin olması	7
	Sosyal medya bağımlısı olunmaması	3
Hayır	Önemsememe	3
	Haberdar olunmayan konuları merak etme	1
	Bütün olayları normal karşılama	1



Bazen	Haberdar olunmayan konuları merak etme	1
	Önemli konuların gözden kaçmış olması	1
Nadiren	Patlama ve deprem gibi büyük olaylarla ilgili içeriklerin olması	1
<b>Toplam</b>		<b>25</b>

Tablo 4’te verildiği gibi sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyada kaçırılan gelişmelerle ilgili korku veya endişe etme nedenlerine bakıldığında öğrencilerin çoğu herhangi bir korku veya endişe hissetmediklerini (f=15) belirtmektedirler. Kaçırılan bir gelişmenin (f=7) başka bir mecra aracılığıyla öğrenilmesinin mümkün olması onların böyle düşünmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca sosyal medya bağımlısı olunmaması ve gelişmelerin kaçırılmasının önemsizmemesi nedeniyle de böyle düşündükleri belirtilmektedir. Korku veya endişeye kapıldığını ifade eden öğrencilerin ise atama ve mesleki gelişmeler (f=5) gibi bireyin önemseydiği konular nedeniyle böyle bir ruh haline büründükleri ifade edilmiştir. Ayrıca bazen veya nadiren de olsa bir endişe ve korku hisseden öğrenci sayısının oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin genel olarak gelişmeleri kaçırma korkusuyla ilgili olarak kendilerini kontrol edebildikleri ifade edilebilir. Örneğin katılımcılardan biri “*Bazen. Haberdar olmadığım konuları merak edebiliyorum.*” diyerek az da olsa endişelendiğini ifade ederken bir diğer katılımcı “*Hayır. Nasılsa başka yerden de duyabilirim.*” (K-14). diyerek gelişmeleri kaçırma konusunda herhangi bir korku veya endişe hissetmediğini belirtmektedir. O halde korku veya endişe etme halinin kişiden kişiye değişebileceği ve lisansüstü öğrencilerde bu durumun çok fazla olmadığı ifade edilebilir.

#### 4. Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Bir Başkasından Duymaları Üzerine Oluşan Duygu Durumlarına İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyadaki gelişmeleri bir başkasından duymaları üzerine oluşan duygu durumlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

##### *Sosyal Medyadaki Gelişmelerin Bir Başkasından Duyulması Üzerine Oluşan Duygu Durumları*

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>F</i>
Normal	Çok önemsememe	9
	Geride kalındığı düşüncesi	3
	Aktif bir sosyal medya kullanıcısı olunmaması	2
	Aktif bir sosyal medya kullanıcısı olunması	1
	Doğruluğundan emin olunmaması	1
	Gözden kaçırma	1

Üzüntü	Bilginin önemli olması	2
	Daha önce öğrenmiş olma isteği	1
Mutluluk	Haberdar olduğuna sevinme	1
	Boşuna zaman harcanılmadığına sevinme	1
Merak	Konunun ilgi çekici olması	2
Merak ya da mutluluk	Konuya göre değişkenlik	1
<b>Toplam</b>		<b>25</b>

Tablo 5’te görüldüğü gibi sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyadaki gelişmeleri bir başkasından duymaları üzerine oluşan duygu durumlarına bakıldığında öğrencilerin önemli oranda (f=17) durumu normal karşıladıkları ve çok önemsemedikleri söylenebilir. Ayrıca gelişmeleri kaçırdıklarında bile kendilerini normal hisseden katılımcıların (f=3) varlığı da dikkat çekmektedir. Dolayısıyla lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri başkalarından duymaları üzerine oluşan durumu olağan bir şekilde karşıladıkları ifade edilebilir. Gelişmeleri kaçırdıklarına üzülen ve mutlu olan öğrenci sayısının da az olduğu görülmektedir. Konunun ilgi çekici olması nedeniyle merak duygusu (f=2) kabaaran öğrencilerin de bulunduğu görülmektedir. Örneğin katılımcılardan biri “*Kendimi normal hissedirim. Sosyal medyadaki gelişmelerin doğruluk payından emin olmadığım için.*” (K-2) diyerek sosyal medyadaki gelişmelere pek inanmadığı için durumu normal karşıladığını ifade ederken bir diğer katılımcı ise “*Eğer o bilgi benim için gerekli ise ve ben o bilgiyi geç öğrendiysem üzüntü duyarım.*” (K-15) diyerek kendisi için gerekli olan bir bilgiyi kaçırdığında üzülebileceğini ifade etmiştir. Kısaca ifade etmek gerekirse, sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyadaki gelişmeleri bir başkasından duymaları üzerine oluşan duygu durumlarının oldukça normal olduğu, lisansüstü öğrencilerde herhangi bir endişe veya korkuya sebebiyet verecek olumsuz bir durumun oluşmadığı ifade edilebilir.

### 5.Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Gelişmeleri Kaçırma Korkusuyla İlgili Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusuyla ilgili düzeylerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

#### *Gelişmeleri Kaçırma Korkusuyla İlgili Düzeyleri*

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Düzyey-1	Gelişmeleri kaçırma korkusuna ilişkin herhangi bir endişe veya korkunun olmaması	6
Düzyey-2	Çok önemli olmadığı için önemsememe	6

Düzyey-3	Korkunun orta düzeyde olması gerektiği düşüncesi	9
Düzyey-4	Az da olsa korku veya endişe hissetme hali	3
Düzyey-5	Gelişmeleri kaçırmakla ilgili çok fazla korku hissetme	1
<b>Toplam</b>		<b>25</b>

Tablo 6’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusuyla ilgili düzeylerine bakıldığında gelişmeleri kaçırma korkularının orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ayrıca gelişmeleri kaçırma korkusuyla ilgili 1. ve 2. düzeydeki öğrenci sayısının fazla (f=12), 4. ve 5. düzeydeki öğrenci sayısının az olması (f=4) ise dikkat çekicidir. Bu anlamda “Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler” başlığı altında verilen bulgularla bir çelişki olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla çalışmanın başında tespit edilen bulgular ve Tablo 5’te verilen bulgular arasında açıklanması zor olsa da bir çelişki bulunduğu söylenebilir. Buna göre; çalışmanın başında interneti ve sosyal medyayı kullanma düzeyinin % 96 (f=24) oranında ve oldukça yüksek bir düzeyde olduğu görülmekteyken, Tablo 5’te bu oran % 65 (f=13) gibi bir sonucu göstermektedir. Buna göre çalışmanın başında katılımcıların internet ve sosyal medyayı kullanım düzeylerini fazla ve çok fazla düzeyinde belirttikleri, sıra FoMO düzeyini belirlemeye geldiğinde ise katılımcıların seviyelerini düşük gösterme eğiliminde oldukları ifade edilebilir. Ayrıca katılımcıların gelişmeleri kaçırma korkularıyla ilgili nedenlere bakıldığında korkunun orta düzeyde (f=9) olması gerektiği yönündeki görüşler ağırlık kazanırken bu konuda herhangi bir endişe duymayan ve durumu önemsemeyen öğrencilerin varlığı dikkat çekmektedir. Kendilerinin korku ve endişe halini 4. ve 5. düzeyde gören öğrenci sayısı az da olsa önemli gözükmektedir. Dolayısıyla kendini böyle bir konumda görmenin oldukça zor olduğu ifade edilebilir. Konuyla ilgili bulgulara bakıldığında bir lisansüstü öğrenci “(Düzyeyim) 1. Sosyal medyayı hayatın bir parçası olarak görmediğim için herhangi bir korkum yok.” (K-9) diyerek kendisini 1. düzeyde konumlandırarak herhangi bir korkusunun olmadığını ifade etmektedir. Bir başka öğrenci ise “(Düzyeyim) 4. Bu anlamda biraz endişeleniyorum.” (K-22) diyerek korku düzeyinin 4. düzeyde olduğunu ve az da olsa endişelendiğini ifade etmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Akıllı telefon kullanımıyla ortaya çıkan rahatsızlıklarından biri de FoMo’dur. Özellikle sosyal medya kullanıcılarının akış içerisinde göremedikleri durum ve paylaşımlar nedeniyle bireyin oluşan kaygı nedeniyle kendisini huzursuz ve mutsuz hissettiği görülmektedir. Bireyi olumsuz etkileyen bu rahatsızlık ilgili olarak yapılan çalışmada, lisansüstü öğrencilerine ilişkin bir durum

tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma ile sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkularına ilişkin olarak elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında tartışılarak verilmiştir.

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusuyla ilgili görüşlerine bakıldığında; katılımcıların çoğunlukla güncel ve gündemdeki olayların gözden kaçmasıyla ilgili bir açıklamaya başvurdukları görülmektedir. Bu açıklamaları toplumsal hayatta yaşanan gelişmelerden geri kalma korkusu veya sanal ortamlardaki gelişmelerin takip edilememesine ilişkin korku izlemektedir. Mazlum & Atalay (2022) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının gelişmeleri kaçırma korkusuna ilişkin görüşlerini sınıflandırırken katılımcıların en çok duygular yönünden kendilerini ifade ettiklerini tespit etmişlerdir. Göksün (2019) ise gelişmeleri kaçırma korkusu ile problemlili davranış anlamında bir benzerlik olduğunu belirlemiştir. Bu anlamda sıklıkla endişe, korku, kaygı, üzüntü, dışlanmışlık, pişmanlık, geri kalmışlık hissi, yoğun stres ve huzursuzluk gibi duyguları yaşadıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlar, çalışmadaki güncel gelişmeleri kaçırma ve gelişmelerden geri kalma korkusu gibi bulgularla örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçlarına bakıldığında katılımcıların birden fazla veri ürettikleri görülmektedir. Buna göre katılımcıların yarıdan fazlasının genellikle haberleri, gündemi ve güncel olayları takip etmek amacıyla sosyal medyayı kullandıkları görülmektedir. Ayrıca akademik konularda ve merak edilen bütün konularda araştırma yapmak, bilgi edinmek, eğlenmek, iletişim kurmak ve arkadaşları takip etmek amacıyla da sosyal medyanın kullanıldığı görülmektedir. Saygılı (2022) yaptığı çalışmada, FoMO düzeyi ile okuma motivasyonu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Akbari, Seydavi, Palmieri, Mansueto, Caselli ve Spada (2021) yaptıkları çalışmada, internet ve sosyal medya kullanımının FoMO'yu arttırdığına dair net bir kanıt bulunmadığını belirtirken, Biricik ve Ergün (2019) yaptıkları çalışmada dijital bağımlılıklarla FoMO arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Przybylski ve diğ. (2013) ise, bireylerin sosyal medyadaki gelişmelere odaklanmalarını, sosyal ve psikolojik ihtiyaçların karşılanmak istenmesinden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyada kaçırılan gelişmelerle ilgili korku veya endişe nedenlerine bakıldığında, katılımcıların yarısından fazlası herhangi bir korku veya endişe taşımadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin ise genel olarak kaçırılan bir gelişmenin başka bir yerden duyulma ihtimalinin olması, sosyal medyaya bağımlı olunmaması veya durumun

önemsenmemesine ilişkin olduğu ifade edilmektedir. Birey açısından önemli bir konunun kaçırılmasının ise katılımcılarda korku veya endişeye neden olduğu görülmektedir. Alutaybi ve diğ., (2020) yaptıkları çalışmada FoMO'nun kaygı, bağımlılık, uyku bölünmesi ile konsantrasyon eksikliği yapabileceğini belirterek bu tür korku ya da endişe verici durumların üstesinden ancak sosyal ve teknik becerilerle gelinebileceğini ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medyadaki gelişmeleri bir başkasından duymaları üzerine oluşan duygu durumlarına bakıldığında durumun genel olarak normal karşılandığı ve genel olarak çok önemsenmediği ifade edilmiştir. Ayrıca durumu normal karşılayıp gelişmelerin gerisinde kaldığını düşünen katılımcılar bulunmakla birlikte üzüntü, merak ve mutluluk gibi duygu durumlarının oluştuğu da görülmektedir. Milyavskaya ve diğ. (2018) ile Çınar ve Mutlu (2018) yaptıkları çalışmada üniversiteye yeni başlamış öğrencilerin artan olumsuz duygulanma, dikkat eksikliği, hiperaktivite, nevroitik özellikler, yorgunluk, stres ve bazı fiziksel semptomlar gibi olumsuz durumlarının FoMO'yla ilişkili olduğunu tespit ederek bu çalışmayla az da olsa benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Jabeen, Tandon, Sithipolvanichgul, Srivastava ve Dhir (2023) ise yaptıkları çalışmada FoMO'nun narsizmi artırdığına, sosyal karşılaştırmadan kaynaklanan olumsuz duyguları artırdığına ve kişisel bilgilerin çok fazla ifşa edildiğine ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca bunların, farklı mekanizmalar ve yollar aracılığıyla da olsa yorgunluğa yol açabileceğini belirtmişlerdir. Riordan, Flett, Hunter, Scarf ve Conner (2015) ise üniversite öğrencileri arasında alkol alanların almayanlara göre gelişmeleri kaçırma korkularının daha da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Kıyak ve Orhan (2021) ise gelişmeleri kaçırma korkusu ile, yaşam doyumu ve iş performansı arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusuyla ilgili düzeylerine bakıldığında 1. ve 2. düzeyde olduğunu ifade eden katılımcı sayısı araştırmadaki katılımcıların yarısı kadardır. Katılımcıların en fazla fikir belirttiği seviye 3. düzey olup katılımcıların önemli bir oranı korkularının orta düzeyde olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların korkularının 4. ve 5. düzeye doğru gittikçe azaldığı da göze çarpmaktadır. Tozkoparan ve Kuzu (2019) ile Mazlum ve Atalay (2022) öğretmen adaylarının, Çaycı (2023), Karal ve Birlik (2021) ise ergenlerin gelişmeleri kaçırma korkusuna ilişkin düzeylerini ve deneyimlerini belirlemeye yönelik olarak yaptıkları çalışmalarda bireysel gelişmeleri kaçırma korkularının orta düzeyde olduğunu tespit ederek bu araştırmanın bulgularıyla benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Ayrıca kadın

adayların erkek adaylara göre FoMO düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve bu korkuya ilişkin azaltıcı tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Rozgonjuk vd. (2021) her geçen gün daha da yaygınlaşan bu rahatsızlıkla ilgili olarak bazı çalışmalarda erkeklerin ve kadınların birbirlerine yakın oranlarda FoMO olduklarını ve sosyal medya kullanımında benzer düzeylerde bağımlılığa sahip olduklarını, Biricik ve Ergün (2019) kadınların erkeklere oranla bu tarz dijital bağımlılıklara daha fazla sahip olduklarını tespit ederlerken, Şener (2022) gelişmeleri kaçırma korkusu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Kavak ve diğ. (2021) FoMO'nun sosyal medyadaki satın alma eğilimi üzerinde erkeklere nazaran kadınlarda daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir.

Sonuç olarak içinde bulunduğumuz dijital çağla birlikte ortaya çıkan dijital araçlar, farklı nedenlerden dolayı ölçsüz bir şekilde kullanılmakta ve dijital bağımlılıklara yol açmaktadır. Buna göre, dijital araçların kullanımıyla dijital bağımlılıklar ve dijital rahatsızlıklar arasında bir pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir. Bireyin bu tür bağımlılıklardan kurtulmak amacıyla dijital bir diyet yapmasının ve hayatına dijital dünyanın dışında farklı aktiviteler katmasının bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Böylece başta sosyal bilgiler lisansüstü öğrencileri ve genç nesillerin FoMO, nomofobi, netlessfobi ve phubbing (telefon kullanırken etrafındaki insanları görmezden gelme anlamına gelmektedir) gibi dijital ortamlar aracılığıyla ortaya çıkan fiziksel, ruhsal ve zihinsel rahatsızlıklara yakalanmayacakları düşünülebilir. Sonuçta tüm yönleriyle sağlıklı bireylerin yetişmesi asıl amaç olduğundan bunun ancak alınacak tedbirler aracılığıyla sağlanabileceği ifade edilebilir.

### Öneriler

- Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık ve bundan kaynaklı rahatsızlık düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, konunun ciddiyetini koruduğu ve konuyla ilgili gerekli tedbirlerin alınması gerektiği görülmektedir.
- Dijital ortamlar ve akıllı telefon kaynaklı bir rahatsızlık olan FoMO'yla ilgili farklı çalışmalar yapılarak, çalışma sonuçlarının genç nesillere uygun platformlar aracılığıyla aktarılması ve bu anlamda farkındalık oluşturulması gerekmektedir.
- FoMO, netlessfobi, nomofobi ve phubbing gibi konularda yapılan çalışmalar henüz yeterli seviyede değildir. Bunun için farklı yöntemlerle öğretmen adaylarıyla yeni çalışmalar yapılabilir.

- FoMO'nun özellikle internet ve sosyal medya kullanımıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kamu kurum ve kuruluşları aracılığıyla internet ve sosyal medya kullanımıyla ilişkili olarak medya okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerilerinin erken yaşlardan itibaren kazandırılmasına ilişkin tedbirler alınması sağlanabilir.

### Kaynakça

- Ak, Ö. (2022, Ağustos). "Ne kaçırdım" Korkusu: FoMO. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*. <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf;jsessionid=6AA3CCFxTL+2FtEjOyEI0rej?dergiKodu=4&cilt=55&sayi=1140&sayfa=52&yaziid=46951>.
- Akbari, M., Seydavi, M., Palmieri, S., Mansueto, G., Caselli, G. & Spada, M. M. (2021). Fear of missing out (FoMO) and internet use: A comprehensive systematic review and meta-analysis. *Journal of Behavioral Addictions*, 10(4), 879-900.
- Aliçavuşoğlu, Ç. ve Boyraz, E. (2019). Kendimi Biliyorum, Kork (M) Uyorum! Yenilikleri Kaçırma Korkusu (Fomo) ve Sosyal Medya Bağımlılığında Dijital Üstbilişin Rolü. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 6(33), 682-697.
- Alutaybi, A., Al-Thani, D., McAlaney, J. & Ali, R. (2020). Combating fear of missing out (FoMO) on social media: The FoMO-R method. *International journal of environmental research and public health*, 17(17), 1-28.
- Arslan, H., Tozkoparan, S. B. ve Kurt, A. A. (2019). Öğretmenlerde mobil telefon yoksunluğu korkusunun ve gelişmeleri kaçırma korkusunun incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 237-256.
- Barry, C. T. & Wong, M. Y. (2020). Fear of missing out (FoMO): A generational phenomenon or an individual difference?. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(12), 2952-2966.
- Biricik, Z. ve Ergün, Z. (2019, Aralık, 6-8). Gündemdeki Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO)'nun Dijital Bağımlılıkla İlişkisi Üzerine Bir İnceleme [Tam Metin Bildiri]. Hoca Ahmet Yesevi 2. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Erzurum, Türkiye.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri – Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (5. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi (Orijinal Eserin Basım Tarihi 2013, 3. Baskıdan Çeviri).

- Çallak, E. ve Öncüer, M. E. (2023). Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun (FOMO) Otel Çalışanlarının İş Motivasyonuna Etkisi. *Journal of Gastronomy, Hospitality and Travel*, 6(3), 961-971. DOI: 10.33083/joghat.2023.313.
- Çaycı, Ü. G. (2023). Ergenlerde covid-19 anksiyetesi, gelişmeleri kaçırma korkusu (fomo) ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çınar, Ç. Y. ve Mutlu, E. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Yordayıcıları. *Current Addiction Research*, 2(2), 47-53.
- Dossey, L. (2014). FoMO, digital dementia, and our dangerous experiment. *Explore: The Journal of Science and Healing*, 10(2), 69-73.
- Efendioğlu, İ. H. (2022). Sosyal gelişmeleri kaçırma korkusu (Fear of Missing Out-FOMO). F. Şahin & R. Bahar (Ed). *Tüketici Davranışlarında Makro Trendler* (1. Baskı, s. 425-446) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erdoğan, A., Yılmaz, Y. ve Hocaoğlu, Ç. (2021). Modern Çağın Yeni Hastalığı: Gelişmeleri Kaçırma Korkusu “Fomo” Nedir? Bir Gözden Geçirme. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(3), 217-222.
- Gezgin, D. M. (2018). Understanding Patterns for Smartphone Addiction: Age, Sleep Duration, Social Network Use and Fear of Missing Out. *Cypriot Journal of Educational Science*, 13(2), 409-421.
- Göksün, D. O. (2019). Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Problemlili İnternet Kullanımı Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 511-525.
- Güven, A. (2021). Multidisipliner Bir Kavram Olarak “Fear Of Missing Out”(Fomo): Literatür Taraması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 99-124.
- Hetz, P. R., Dawson, C. L. & Cullen, T. A. (2015). Social media use and the fear of missing out (FoMO) while studying abroad. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(4), 259-272.
- Hodkinson, C. (2019). ‘Fear of Missing Out’ (FOMO) marketing appeals: A conceptual model. *Journal of Marketing Communications*, 25(1), 65-88.
- Hoşgör, H., Koç Tütüncü, S., Gündüz Hoşgör, D. ve Tandoğan, Ö. (2017). Üniversite Öğrencileri Arasında Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Yaygınlığının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)*, Vol: 3, Issue:17, pp. 213-223.
- Jabeen, F., Tandon, A., Sithipolvanichgul, J., Srivastava, S. & Dhir, A. (2023). Social media-induced fear of missing out (FoMO) and social media fatigue: The role of narcissism, comparison and disclosure. *Journal of Business Research*, 159, 113693.



- Karal, E. ve Birlik, L. (2021). Ergenlerde Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun (FoMO) Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(52): 2999-3005.
- Kartol, A., ve Peker, A. (2020). Ergenlerde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu (fomo) yordayıcılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(21), 454-474.
- Kavak, B., Özkul, N. E. ve Tunçel, N. (2021). Gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) nun sosyal medya temelli satın alma eğilimi üzerindeki etkisinde cinsiyetin düzenleyici rolü. *Disiplinlerarası Yenilik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 94-103.
- Kıyak, G. N. ve Orhan, M. (2021). Çalışanların Nomofobi, Yaşam Doyumu ve İş Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimlerde Nicel Araştırmalar Dergisi*, 1(2).
- Koçoğlu, E., Biçer, R. ve Yiğen, V. (2022). Metaphorical Connotations of Preservice Teachers on the Concept of Nomophobia. *Education Quarterly Reviews*, 5(4).
- Mazlum, M. M. ve Atalay, A. (2022). Gelişmeleri kaçırma korkusuna (GKK) bütüncül bir bakış: Karma bir araştırma [A Holistic perspective on fear of missing out (FoMO): A Mixed Study]. *Siirt Eğitim Dergisi [Siirt Journal of Education]*, 2(2), 54-75.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Basımdan Çeviri). (S.Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2018, 3. Baskı).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N. & Koestner, R. (2018). Fear of missing out: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FoMO. *Motivation and emotion*, 42(5), 725-737.
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M. & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of adolescence*, 55, 51-60.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R. & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in human behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Riordan, B. C., Flett, J. A., Hunter, J. A., Scarf, D. & Conner, T. S. (2015). Fear of missing out (FoMO): The relationship between FoMO, alcohol use, and alcohol-related consequences in college students. *Annals of Neuroscience and Psychology*, 2(7), 1-7.

- Rozgonjuk, D., Sindermann, C., Elhai, J. D. & Montag, C. (2021). Individual differences in fear of missing out (fomo): Age, gender, and the big five personality trait domains, facets, and items. *Personality and Individual Differences*, 171, 110546.
- Sarıbay, B. ve Durgun, G. (2020). Dokunmatik toplumların fobileri: netlessfobi, nomofobi ve fomo kavramları üzerine bir içerik analizi çalışması. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, Special Issue on Business and Operations Research – March, 280-294.
- Saygılı, V. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının okumaya yönelik fomo düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şener, A. T. (2022). Lise Öğrencilerinin Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO) Düzeyleri Üzerinde Tamamlanma İhtiyacı ve Kişilik Özelliklerinin Yordayıcı Rolü [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tandon, A., Dhir, A., Almugren, I., AlNemer, G. N. & Mäntymäki, M. (2021). Fear of missing out (FoMO) among social media users: a systematic literature review, synthesis and framework for future research. *Internet Research*, 31(3), 782-821.
- Tanhan, F., Özok, H. İ. ve Tayız, V. (2022). Fear of missing out (FoMO): A current review. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(1), 74-85. DOI: 10.18863/pgy.942431.
- Tanhan, F., Özok, H. İ. ve Tayız, V. (2021, Eylül, 1). Fomo ve Telefon İle İlgili Bağımlılıklar Üzerine Bir Derleme [Tam Metin Bildiri]. VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkiye.
- Tozkoparan, S. B. ve Kuzu, A. (2019). Öğretmen adaylarının gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO) düzeyleri ve siber aylaklık davranışları arasındaki ilişki. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(1), 87-110.
- Traş, Z. ve Öztemel, K. (2019). Facebook yoğunluğu, gelişmeleri kaçırma korkusu ve akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions* 6, 91-113.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. ve Kışioğlu, A. N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: Nomofobi, netlessfobi, fomo. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 473-480.
- Yıldız, K., Kurnaz, D. ve Kırık, A. M. (2020). Nomofobi, netlessfobi ve gelişmeleri kaçırma korkusu: Sporcu genç yetişkinler üzerine bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, TBMM 100. Yıl Özel Sayısı, 321-338.

## Extended Abstract

### Purpose

The aim of this study is to determine the FoMO (fear of missing out) levels of social studies postgraduate students. In this direction, the problem of the study was determined as "What is the level of fear of missing out (FoMo) of social studies postgraduate students?".

### **Method**

The case study model based on qualitative research method was used in the study. The study group consisted of 25 postgraduate students (13 females, 12 males) continuing their education in the Social Studies Education Programs of Fırat University and İnönü University Institute of Educational Sciences in the 2023-2024 academic year. The data of the study were collected through semi-structured interview forms developed by the researchers. Content analysis was used to analyze the data of this study. In order to improve the quality of the research design, credibility and consistency were checked. Using Miles and Huberman's (1994) reliability formula ( $\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}}$ ), it was determined that the agreement rate between the coders was 90%.

### **Results**

The findings of the study are given in order. Accordingly; of the social studies postgraduate students participating in the study, 13 (52%) are in the master's thesis period, 6 (24%) are in the doctoral thesis period, 5 (20%) are in the doctoral course period, and 1 (4%) is in the master's course period. In this case, 14 (56%) of the postgraduate students participating in the study are master's students and 11 (44%) are doctoral students.

It is seen that social studies postgraduate students' views on the fear of missing out are defined as the fear experienced when they miss the developments related to current issues (f=11). In addition, the participants expressed the fear of falling behind the developments in social life (f=5) and the fear of not being able to follow the developments due to internet and social media addiction.

Looking at the purposes of social studies postgraduate students' use of social media, it is seen that they generally use social media to follow the news, agenda and current events (f=15). Although at a lesser level, it has been determined that they use social media to obtain information

on all subjects they are curious about (f=11), to have fun (f=7), to communicate (f=5) and to follow their friends (f=3).

When the reasons for social studies postgraduate students' fear or anxiety about missing out on social media are examined, most of the students state that they do not feel any fear or anxiety (f=15). The fact that they may learn about missing out (f=7) through another channel can be shown as a reason for them to think this way.

When we look at the emotional states of social studies postgraduate students upon hearing about the updates on social media from someone else, it is observed that a significant proportion of students (f=17) consider the situation normal and do not care much. It is also notable that there are participants (f=3) who feel normal even when they miss the developments.

When the levels of social studies postgraduate students' fear of missing out are examined, it is seen that their fear of missing out is at a moderate level. In addition, regarding the fear of missing out, it is noteworthy that the number of students at the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> levels is high, while the number of students at the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> levels is low. In this sense, it can be stated that there is a contradiction with the findings given under the title "Demographic Characteristics of the Study Group" Therefore, it can be stated that there is a contradiction, although it is difficult to explain, between the findings determined at the beginning of the study and the findings obtained from the research questions.

### **Discussion and Conclusion**

FoMo is one of the disorders caused by smartphone use. It is observed that individuals feel restless and unhappy, especially due to the anxiety created by situations and posts that social media users cannot see within the feed. In the study conducted on this disorder that negatively affects individuals, an attempt has been made to identify the situation related to postgraduate students.

As a result, digital tools, which emerged with the digital age we are in, are used excessively for different reasons and lead to digital addictions. It can be stated that there is a positive and significant relationship between digital addictions and digital disorders with the use of digital tools. In order to get rid of such addictions, it can be stated that it would be beneficial for the individual to go on a digital diet and add different activities to his/her life outside the digital world. Thus, it

is thought that young generation, especially social studies postgraduate students, will not get physical, psychological and mental disorders caused by digital environments such as FoMO, nomophobia, netlessphobia and phubbing. In conclusion, since the main goal is to raise healthy individuals in all aspects, it can be stated that this can only be achieved through the measures to be taken.

A significant part of the results of the research coincides with the studies conducted. No similar research has been found regarding social studies postgraduate students. In this sense, it is thought that the research conducted is important and will contribute to the literature.

**ETİK BEYAN:** "Sosyal Bilgiler Lisansüstü Öğrencilerinin Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (Fomo) Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Durum Çalışması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan Önce İnönü Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 28.09.2023 tarih ve 2023/11-7 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

## ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERLE KAVRAM ÖĞRETİMİ ÇALIŞILAN ARAŞTIRMALARIN BELİRLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK DERLEME

### EXAMINATION OF STUDIES ON CONCEPT TEACHING FOR INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES: A SYSTEMATIC REVIEW

Bekir BURAL<sup>1</sup> Merve GÜNAYDIN YILMAZ<sup>2</sup> Bekir ÖZTÜRK<sup>3</sup> Kamile TAŞ<sup>4</sup> Zahide UZ<sup>5</sup>

Başvuru Tarihi:15.05.2023 Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1265401  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, 2000-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılmış özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi uygulamalarının yer aldığı araştırmaların farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi için elektronik ortamda tarama yapılmıştır. Dâhil etme-hariç tutma ölçütlerine göre belirlenen lisansüstü tez ve makalelerden oluşan toplam 29 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların 11 tanesinde öğretim yöntemi olarak yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim ve 10 tanesinde ise doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının diğer öğretim yöntemlerini destekleyici nitelikte ya da tek başına kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bağımlı değişkenlere bakıldığında geometrik şekil ve cisimlerin, niteleme bildiren kavramların ve renklerin daha çok çalışıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların tamamında tek denekli araştırma modelleri kullanılmıştır. Çalışmalar genellikle sınıf ortamında ve birebir öğretim şeklinde düzenlenmiş olup, katılımcıların çoğunluğunu zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmalarda genelleme ve izleme

**Abstract:** This study aims to examine studies involving concept teaching practices with individuals with special needs conducted in Turkey between 2000 and 2021 according to different variables. In this study, systematic review method was used. An electronic search was conducted to determine the studies to be included. According to the inclusion-exclusion criteria of the study consisted of 29 graduate theses and articles in total were analyzed. It was observed that in 11 of these studies, simultaneous prompting and in 10 of the studies direct instruction methods were used as teaching methods. Moreover, it was noted that computer-assisted education applications were used either by itself or to support other teaching methods. When the dependent variables were examined, it was determined that geometric shapes and objects, descriptive concepts and colors were studied more. All studies used single-subject research models. The studies were generally organized in the classroom environment and in the form of one-to-one instruction and most of the participant groups consisted of children with intellectual disabilities and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, bekirbural@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9151-7352

<sup>2</sup> MEB Özel Eğitim Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, merve.gunaydin@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5786-0376

<sup>3</sup> MEB Özel Eğitim Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, b.ozturk8135@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4732-9439

<sup>4</sup> MEB Özel Eğitim Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, taskamile96@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5613-6893

<sup>5</sup> MEB Özel Eğitim Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, zahideuygun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8656-8638

verilerinin sosyal geçerlilik verilerine göre daha çok toplandığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda kullanılan tüm yöntemlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma bulgularının alandaki uygulayıcı ve araştırmacılara kavram öğretimi ile ilgili yapacakları çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Birey, Kavram Öğretimi, Sistematik Derleme*

autism spectrum disorders. Mostly, generalization and follow-up data were collected in the studies, compared to social validity data. It was determined that all methods used in the studies were effective. It is thought that findings of this study will guide practitioners and researchers in this field in their studies on concept teaching.

Keywords: *Special Education, Individual with Special Needs, Concept Teaching, Systematic Review*

## Giriş

Eğitim toplumun ortak konusudur ve her birey eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, bireylerin doğumundan itibaren başlayan ve yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Süreç içerisinde bireylerin çeşitli beceri, tutum ve değerleri kazanmaları esastır (Şenel, 2008). Çağdaş bir toplum olmanın temel koşullarından biri özel eğitim gerektiren bireylere eğitimde fırsat eşitliği vermek ve onların erken çocukluk döneminden başlayarak yaşama daha iyi hazırlanmalarını sağlamaktır (Çelik, 2007). Eğitim sistemimizde bireysel farklılıkları bulunan bireyler, tipik gelişime sahip bireylerle aynı öğrenme performansını gösteremedikleri için özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Özel eğitim “bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel eğitim planları çerçevesinde bireye özel olarak hazırlanmış öğretim programlarıyla özel eğitim ihtiyaçları karşılanmaktadır. Kavram ve becerilerin öğretimi özel gereksinimli öğrencilerin temel akademik becerileri edinebilmeleri için ön koşul niteliğindedir (Çelik, 2007). Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilere kavram ve beceri öğretimi kritik seviyede önem taşımaktadır. Kavramları öğrenme, bilişsel gelişimle yakından ilgili ve bağlantılıdır. Kavramın tanımı farklı obje ve olayların ortak olan özelliklerini temsil eden bir değişkendir (Ülgen, 1988). Kavramlar bireylerin ortak tepki vermesine sebep olan birbirleri ile ilişkili uyaranlar, sembolik bilgiler ve en temel bilişsel oluşumlardır (Gürsel, 2003; Bozkurt, 2018). İnsanlar kavramlar yoluyla tanır, ayırt eder, seçer ve birleştirir. Aynı zamanda kavramlar, bilgiyi işleme ve depolama sürecinde kullanılan tüm araçlarında bileşeni konumundadır (Bozkurt, 2018). Kavramların özelliklerine bakacak olursak; kavram çeşitleri genel olarak somut ve soyut kavramlar olarak iki gruba ayrılmaktadır. Duyu

organlarımız ile algılayabildiklerimiz somut kavramları, duyu organlarımız aracılığı ile anlaşılamayan bireye göre farklılık gösterebilen kavramlar ise soyut kavramları oluşturmaktadır (Çelik 2007). Bir diğer sınıflandırma da varlıkları niteleyen kavramlar şeklinde de sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma; yer (konum), zıtlık, miktar, nitelme, karşılaştırma, eylem, en üst dereceyi, renk, adları, genel kavramları, belirgin kavramları ve en belirgin kavramları bildiren şeklindedir (Uysal, 2003).

Tipik gelişim gösteren çocuklar, ilkökul programlarının gerektirdiği kavramları okul öncesi eğitim programları aracılığıyla ve yaşantılar yoluyla öğrenebilmektedirler (Vural, 1991) Fakat özel gereksinimli çocuklar öğrenme özelliklerinden dolayı kavramları sistematik öğretim sürecinden geçmeden günlük yaşantılar yoluyla öğrenebilmeleri çok zordur (Kırcaali İftar, Birkan & Uysal, 1997). Özel gereksinimli çocuklar kavramları öğrenme sürecinde normal akranlarından farklı öğretim yöntemleri ve düzenlemelere gereksinim duymaktadırlar (Çelik, 2007). Özel gereksinimli çocukların kavramları öğrenmeleri, temel akademik becerileri öğrenmelerinde ön koşul niteliğinde olup, toplumsal yaşamda bağımsız bir şekilde işlevde bulunabilmelerini artırmaktadır (Çelik, 2007). Bu nedenle kavram öğretimi özel gereksinimli bireylerin eğitiminde büyük önem taşımaktadır (Gürsel, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmeyle ilgili özelliklerine bakıldığında, öğretim yapılırken bireye özgü ve etkili olan öğretim yöntemlerine karar verilmesi büyük önem taşımaktadır (Sazak Pınar & Merdan, 2016)

Alanyazın taraması yapıldığında Türkiye’de özel gereksinimli bireylerle farklı öğretim yöntemleri kullanılarak yapılmış kavram öğretimi çalışmalarının bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi çalışılan bu araştırmaları belirli değişkenlere göre inceleyen bir sistematik derleme çalışmasının bulunmadığı saptanmıştır. Bu sebeple özel gereksinimli bireylerle yapılmış kavram öğretimi çalışmalarını bütüncül bakış açısıyla değerlendiren bir sistematik derleme çalışmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmayla özel gereksinimli bireylerle yapılmış kavram öğretimi çalışmalarının belirlenen değişkenlere göre analizleri yapılarak, araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı 2000-2021 yılları arasında yayımlanmış, özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi uygulamalarının yer aldığı araştırmaların farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu değişkenler, çalışmanın türü, katılımcı sayısı ve özellikleri, ortam ve öğretim düzenlemesi, bağımlı değişken, bağımsız değişken, araştırma modeli, izleme, genelleme, sosyal



geçerlilik ve öğretim yönteminin etkililiği şeklindedir. Bu araştırmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir.

1. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarının türleri nelerdir?
2. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarının katılımcı sayısı ve özellikleri nelerdir?
3. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmaları hangi öğretim ortamlarında ne şekilde düzenlemiştir?
4. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarının bağımlı değişkenleri nelerdir?
5. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarının bağımsız değişkenleri nelerdir?
6. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarında kullanılan araştırma modelleri nelerdir?
7. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarında izleme, genelleme ve sosyal geçerlilik verileri toplanmış mıdır?
8. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarında kullanılan öğretim yöntemleri etkili midir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ulusal alan yazında özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi çalışılan çalışmaları belirli değişkenler açısından incelemek amacıyla sistematik derleme yapılmıştır. Sistematik derleme, alanında uzman kişiler tarafından elde edilebilir, açık, hesap verebilir titiz araştırma yöntemlerini kullanan çok sayıdaki araştırmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezi olarak tanımlanmaktadır (Karaçam, 2013; Gough, Oliver & Thomas 2017).

## Tarama Süreci

Sistemik derleme sürecinde araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi için elektronik ortamda tarama yapılmıştır. Elektronik tarama sürecinde Google arama motoru, Google Akademi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi veri tabanı, EbscoHost ve ERIC veri tabanlarından anahtar sözcükler kullanarak tarama yapılmıştır. Ayrıca taramalarda özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi çalışılmış tezlerin içerik ve kaynakça bölümleri taranmıştır.

Tarama yapılırken özel eğitim alanyazında Vuran ve Çelik'in Örneklerle Kavram Öğretimi Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin (2018) kitabında belirtilen kavram çeşitleri ve kavram öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri isimleri anahtar sözcüklerin yazımında kaynak alınmıştır. Buna göre tarama yapılırken zihinsel yetersizliği olan bireylere kavram öğretimi, zihinsel engelli kavram öğretimi, gelişim geriliği kavram öğretimi, OSB'li çocuğa kavram öğretimi, otizm spektrum bozukluğu kavram öğretimi, işitme engelli çocuklar kavram öğretimi, görme engelli kavram öğretimi, özel eğitim kavram öğretimi, yer bildiren kavramlar, üstünde altında, içinde dışında, önünde arkasında, zıtlık bildiren kavramlar, sıcak soğuk, açık kapalı, temiz kirli, yumuşak sert, eski yeni, miktar kavramları, az çok, ağır hafif, dolu boş, bütün, yarım, niteleme kavramları, uzun kısa, kalın ince, büyük küçük, zihin engelli renk öğretimi, OSB'li renk öğretimi, zihin yetersizliği geometrik şekiller öğretimi, para tanıma, doğrudan öğretim özel eğitim, doğrudan öğretim yöntemi, yanlışsız öğretim ve eş zamanlı ipucu anahtar kelime olarak aranmıştır.

## Dahil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri

Bu sistemik derleme çalışması kapsamına alınacak araştırmaların belirlenmesi amacıyla bazı dahil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Bu araştırmanın dahil etme ölçütleri;

- a. 2000-2021 yılları arasında yayımlanmış araştırma çalışması olması,
- b. Çalışmanın Türkiye'de yapılmış olması,
- c. Çalışmada yer alan katılımcılardan en az birisinin yetersizlik tanısı almış olması,
- d. Çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenlerin açık bir şekilde belirtilmiş olması,
- e. Bağımlı değişkenlerden en az birinin kavram çeşitlerinden seçilmiş olması,
- f. Bağımsız değişkenlerden en az birisinin öğretim yöntemlerinden birisi olması,

- g. Ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış bilimsel bir çalışma olması,
- h. YÖK Tez Merkezi veri tabanında paylaşım erişimine izin verilmiş yüksek lisan ve doktora tez çalışmaları olması şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın hariç tutma ölçütlerini ise (a) 2000 yılı öncesinde yapılmış kavram öğretimiyle ilgili çalışmalar ve (b) kavram öğretimi kapsamına girmeyen çalışmalar oluşturmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar; araştırmanın türü, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, katılımcı sayısı ve özellikleri, ortam ve öğretim düzenlemesi, genelleme verileri, izleme verileri, sosyal geçerlilik ve çalışmada kullanılan öğretim yönteminin etkililiği başlıkları altında analiz edilmiştir.

### **Güvenirlilik**

Araştırmada, incelenen çalışmaların dahil etme hariç tutma ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı ve çalışmaların belirlenen değişkenlere göre yapılan analizin doğruluğu olmak üzere iki farklı güvenirlilik verisi toplanmıştır. Araştırmada güvenirlilik hesaplamalarında görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). İlk olarak araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmaları numaralandırarak kodlanmış ve belirlenen değişkenler eklenerek tablo oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar, belirlenen çalışmaları birbirlerinden bağımsız olarak ayrı ayrı analiz edilerek kodlamıştır. Araştırmacıların kodlamaları arasındaki tutarlılık incelenmiş ve kodlamacılar arası tutarlılık %100 bulunmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin güvenirliliğini (tutarlılığını) sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın uzman güvenirliliği özel eğitim alanında çalışan iki uzman tarafından yapılmıştır. Uzmanlardan da aynı değerlendirmeyi yapmaları istenmiş; yapılan bağımsız kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmada incelenen çalışmaların dahil etme hariç tutma ölçütlerini karşılama durumu ve çalışmaların belirlenen değişkenlere göre analizin doğruluğu uzman görüşlerine göre teyit edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenirliliği uzman görüşleriyle doğrulanmıştır.

## Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ulusal alanyazın taramasında toplam 50 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın dâhil etme-hariç tutma ölçütlerine göre 29 çalışma incelenmiştir. Bu araştırmada incelenen çalışmaların listesi Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’de yer alan numaralar, Tablo 1’deki kaynak bilgisine karşılık gelmektedir.

Tablo 1

### *Özel Gereksinimli Bireylerin Kavram Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar*

No	Kaynak ve Yayınlanma Yılı	Araştırma Türü
1	Ekergil, 2000	Yüksek Lisans Tezi
2	Yıldırım Alptekin, 2000	Yüksek Lisans Tezi
3	Doğan, 2001	Yüksek Lisans Tezi
4	Akmanoğlu, 2002	Yüksek Lisans Tezi
5	Birkan, 2002	Makale
6	Yıkılmış, Çifci Tekinarıslan ve Sazak Pınar, 2006	Makale
7	Toper Korkmaz ve Vuran 2007	Makale
8	Çelik, 2007	Yüksek Lisans Tezi
9	Dere Çifci, 2007	Doktora Tezi
10	Akköse, 2008	Yüksek Lisans Tezi
11	Çıkılı, 2008	Doktora Tezi
12	Varol, 2009	Makale
13	Karabulut ve Yıkılmış, 2010	Makale
14	Karşıyakalı, 2011	Yüksek Lisans Tezi
15	Çifci Tekinarıslan ve Kanpolat, 2012	Makale
16	Eren Deniz ve Düzkantar, 2013	Makale
17	Sazak Pınar, 2013	Makale
18	Metin, 2015	Yüksek Lisans Tezi
19	Kahveci, 2017	Makale
20	Alkoyak, 2017	Yüksek Lisans Tezi
21	Altunay Arslantekin ve Şener Akın, 2017	Makale
22	Bozak ve Eldeniz Çetin, 2018	Makale
23	İlanbey, 2018	Yüksek Lisans Tezi
24	Yozgat, Özbek, Afacan, 2018	Makale
25	Tufan, 2018	Doktora Tezi
26	Keşci, 2019	Yüksek Lisans Tezi
27	Aydoğan ve Kacakoyun Aydoğan, 2020	Makale
28	Gürgör Kılıç, 2020	Doktora Tezi
29	Durmuş, 2021	Yüksek Lisans Tezi

Tablo 2

*Özel Gereksinimli Bireylerin Kavram Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar*

No	Araştırma Modeli	Bağımlı Değişken (Kavramlar)	Bağımsız Değişken	Katılımcılar	Ortam/ Öğretim Düzenlemesi	Genelleme İzleme	Sosyal Geçerlilik	Yöntemin Etkiliği
1	Davranışlar Arası YEÇY	Niteleme Kavramları	Doğal Dille Doğrudan Ö.	ZY/3	Sınıf/Birebir	- + -		Etkili
2	Dönüşümlü Uygulamalar	Renk ve Şekil	Doğrudan Ö. ve Basamaklandırılmış Ö.	ZY/ 4	Sınıf/Birebir	- - -		Doğrudan Ö.Daha Etkili
3	Denekler Arası ÇY	Meslekler	EİÖ	ZY/ 3	Sınıf/Birebir	+ + +		Etkili
4	Davranışlar Arası YEÇY	Rakamlar	EİÖ	OSB/ 3	Sınıf/Birebir	+ + +		Etkili
5	Davranışlar Arası ÇY	Renkler	EİÖ	GY/2	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili
6	Denekler Arası YEÇY	Para	Etkileşim Ünitesi	ZY/ 3	Toplantı Odası/Birebir	- - -		Etkili
7	Davranışlar Arası YEÇY	Renk	EİÖ	ZY/3	Sınıf/Birebir	+ + -		2 Katılımcıda Etkili
8	Paralel Uygulamalar	Niteleme Kavramları	Doğrudan Ö.ve EİÖ	ZY/ 4	Sınıf/Birebir	+ + +		3Katılımcıda Her İki Yöntem, 1 Katılımcıda Doğrudan Ö. Etkili
9	Denekler Arası ÇY	Renkler	EİÖ	ZY /10	Sınıf/ Bireysel ve Grup	+ + -		Her İkisinde Etkili
10	Davranışlar Arası YEÇY	Mutfak Araçları	EİÖ	GY/3	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili
11	Denekler Arası ÇY	Geometrik Şekiller	Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı	ZY/ 3	Sınıf/Birebir	- + -		Etkili
12	Dönüşümlü Uygulamalar	Tane Kavramı	Doğrudan Ö. ve Basamaklandırılmış Ö.	ZY/3	Sınıf/Grup	- - -		Açık Anlatım Daha Etkili
13	Davranışlar Arası YEÇY	Saat	EİÖ	ZY/ 3	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili
14	Davranışlar Arası YEÇY	Müzik Aletleri	EİÖ	OSB/1	Oyun Odası/Birebir	+ + +		Etkili
15	Denekler arası ÇY	Giyisiler	Bilgisayar Destekli EİÖ	OSB/ 3	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili
16	Denekler Arası ÇY	Renk	İpucunun Giderek Azaltılması	OSB/ 3	Sınıf/Birebir	+ + +		Etkili
17	Denekler Arası YEÇY	Tane Kavramı	Akran Aracılı Sunulan Etkileşim Ünitesi	ZY/3 TGG/1	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili

No	Araştırma Modeli	Bağımlı Değişken (Kavramlar)	Bağımsız Değişken	Katılımlar	Ortam/ Öğretim Düzenlemesi	Genelleme İzleme	Sosyal Geçerlilik	Yöntemin Etkiliği
18	Dönüşümlü Uygulamalar	Geometrik Cisimler	Merrill ve Tennyson Yöntemi ve Gagne Yöntemi	ZY/2	Sınıf/ Birebir	+ + +		2 Yöntemde Etkili
19	Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar	Renkler	Doğrudan Ö. ve Video Temelli Ö.	ÇOY/3	Sınıf/Birebir	- + -		Video Temelli Öğretim Daha Etkili
20	Dönüşümlü Uygulamalar	Niteleme Kavramları	EİÖ'nün Kullanıldığı SDÖ ve DDÖ	OSB/4	Sınıf/ Birebir	+ + +		DDÖ Daha Etkili
21	Denekler Arası ÇY	Geometrik Şekiller	Doğrudan Ö.	GÖY/3	Okuma Odası/Birebir	+ + +		Etkili
22	Denekler Arası YEÇY	Tehlike Uyarı Sembolleri	Artan Bekleme Süreli Ö.	ZY/3	Belirtilmemiş/ Birebir	+ + +		Etkili
23	Denekler Arası YEÇY	Niteleme Kavramları	Bilgisayar Destekli Ö.	ZY/3	Materyal Odası/ Birebir	+ + +		Etkili
24	Denekler Arası ÇY	Elementler	Doğrudan Ö.	ZY/4	Destek Eğitim Odası/Birebir	+ + -		Etkili
25	Davranışlar Arası ÇY	Geometrik Şekiller	Bilgisayar Destekli Doğrudan Ö.	ZY/4	Sınıf/Grup	+ + +		Etkili
26	Denekler Arası ÇY	Kesirler	Doğrudan Ö.	ZY/3	Sınıf/Birebir	+ + +		Etkili
27	Davranışlar Arası YEÇY	Meyveler	Makey Makey Teknolojisi ile Sunulan EİÖ	OSB/3	Belirtilmemiş/Birebir	+ + -		Etkili
28	Paralel Uygulamalar	Meslekler	Yapılandırılmış ve Gömülü Öğretimle Sunulan ADÖ	OSB/4	Katılımcıların Evi/Birebir	+ + +		2 Yöntemde Etkili
29	Davranışlar Arası YDÇY	Geometrik Cisimler	Bilgisayar Destekli Doğrudan Ö.	GÖY/2	Katılımcıların Evi/ Birebir	+ + +		Etkili

ZY: Zihinsel Yetersizlik

TGG: Tipik Gelişim Gösteren

ÇY: Çoklu Yoklama

SDÖ: Sıklaştırılmış Denemelerle Öğretim

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÇOY: Çoklu Yetersizlik

Ö: Öğretim

DDÖ: Dağıtılmış Denemelerle Öğretim

GY: Gelişimsel Yetersizlik

GÖY: Görme Yetersizliği

E.İ.Ö: Eş Zamanlı İpucu

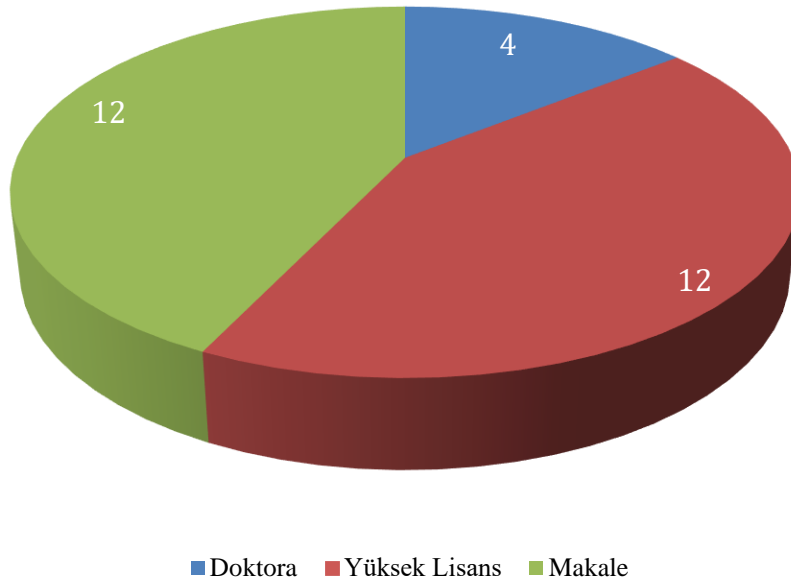
ADÖ: Ayrık Denemelerle Öğretim

(+): Veri Toplandı

(-): Veri Toplanmadı

## Çalışma Türü

Çalışmaların 4 tanesi (Dere Çifci, 2007; Çıkılı, 2008; Tufan, 2018;Gürgör Kılıç, 2020), doktora tezi, 12 tanesi (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Çelik, 2007; Akköse, 2008; Karşıyakalı, 2011; Metin, 2015; Alkoyak, 2017; İlanbey, 2018; Keşçi, 2019; Durmuş, 2021) yüksek lisans tezi, 12 tanesinin ise (Birkan, 2002; Yıkılmış ve diğ., 2006; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Varol, 2009; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren Deniz & Düzkantar, 2013, 2013; Sazak Pınar, 2013; Kahveci, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Bozak & Eldeniz, 2017; Yozgat ve diğ., 2018; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) makale çalışmasından oluştuğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların türüne ilişkin dağılım Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların türü

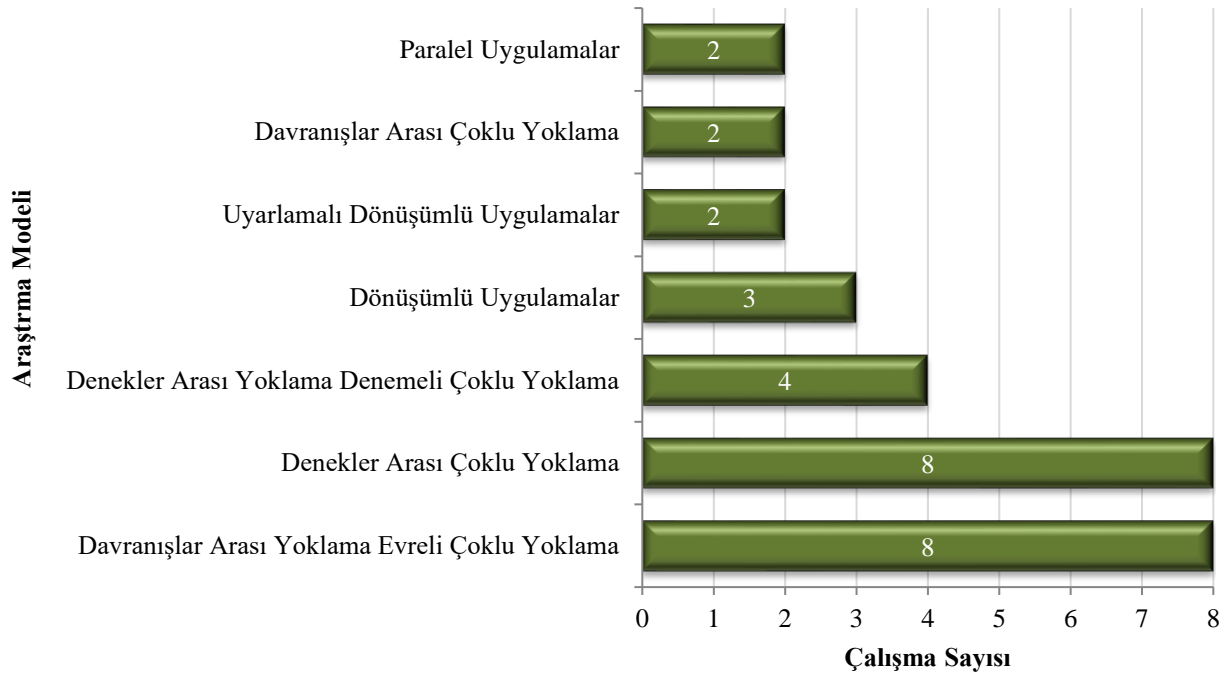
## Araştırma Modeli

Çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde, 29 çalışmanın tamamının tek denekli araştırma modelleri kullanılarak desenlendiği görülmektedir. 29 araştırmanın 8’sinde (Ekergil, 2000; Akmanoğlu, 2002; Toper Korkmaz & Vuran 2007; Akköse, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020; Durmuş, 2021) davranışlar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, 8’sinde (Doğan, 2001; Dere Çifci, 2007; Çıkılı, 2008;



Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren Deniz & Düzkantar, 2013; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Yozgat ve diğ., 2018; Keşçi, 2019) denekler arası çoklu yoklama modeli, 4'ünde (Yıkılmış ve diğ., 2006; Sazak Pınar, 2013; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018., 2018; İlanbey, 2018) denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, 3'ünde (Yıldırım Alptekin, 2000; Varol, 2009; Metin, 2015) dönüşümlü uygulamalar modeli, 2'sinde (Kahveci, 2017; Alkoyak, 2017) uygulamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, 2'sinde (Birkan, 2002; Tufan, 2018) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, 2'sinde ise (Çelik 2007; Gürgör Kılıç, 2020) paralel uygulamalar modeli, kullanılmıştır.Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma modellerinin dağılımı Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma

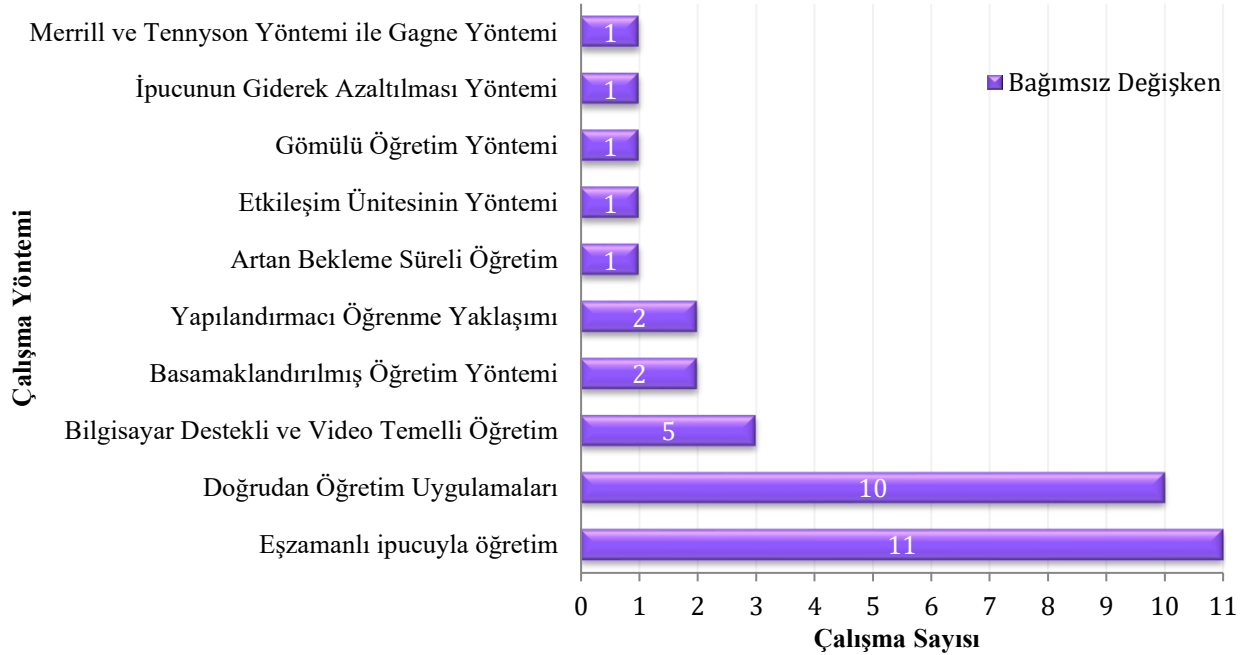


modellerine ilişkin dağılım

### Bağımsız Değişkenler

Çalışmalar bağımsız değişken bağlamında değerlendirildiğinde 10'unda (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Çelik, 2007; Varol, 2009; Kahveci, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşçi, 2019; Durmuş, 2021) doğrudan öğretim uygulamaları, 11'sinde (Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çiftci, 2007; Akköse, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011;

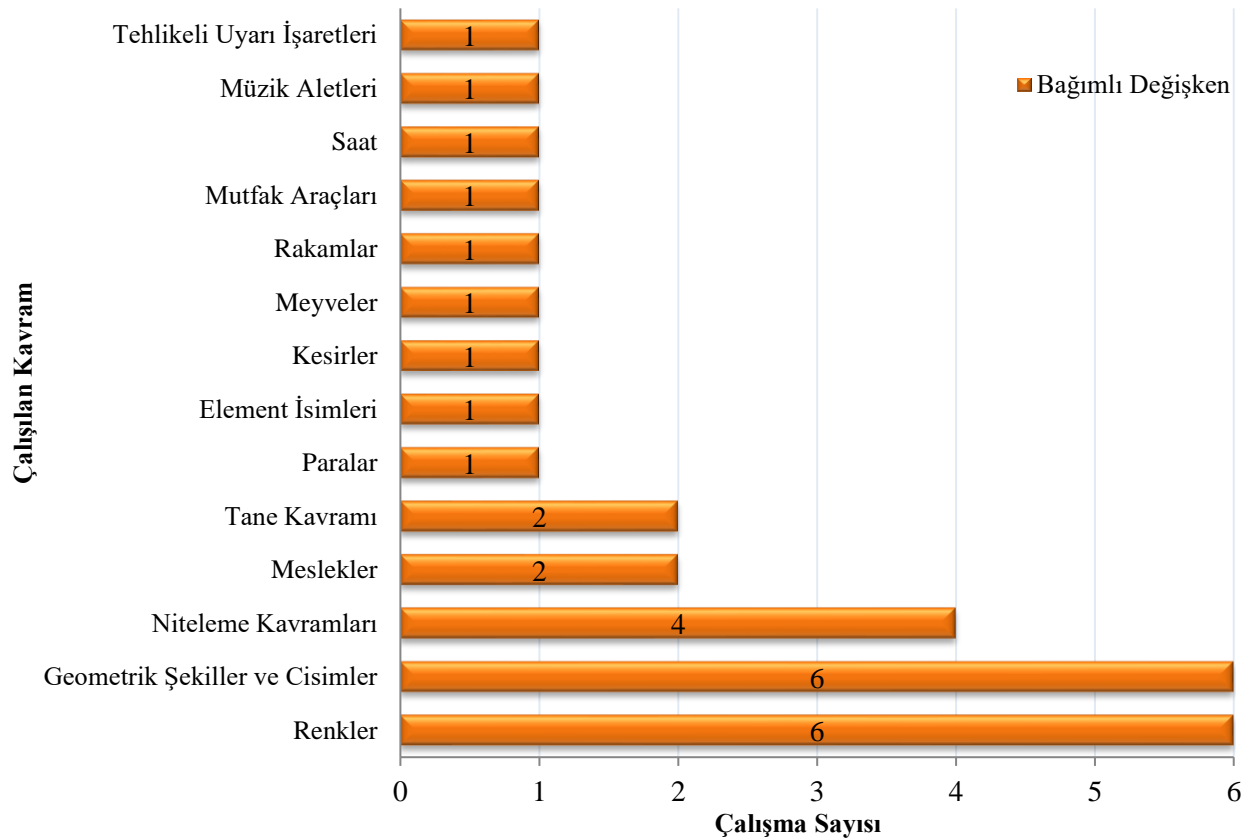
Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Alkoyak, 2017; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamaları, 5'inde (Çifci Tekinarslan ve Kanpolat, 2012; Kahveci, 2017; İlanbey, 2018; Tufan, 2018; Durmuş, 2021) bilgisayar destekli ve video temelli öğretim uygulamaları, 1'inde (Metin, 2015) Merrill ve Tennyson yöntemi ile Gagne yöntemi, 2'sinde (Yıkılmış ve diğ., 2006, Sazak Pınar, 2013) etkileşim ünitesi yöntemi, 2'sinde (Çıkılı, 2008; Gürgör Kılıç, 2020) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, 2'sinde (Yıldırım Alptekin, 2000; Varol, 2009) basamaklandırılmış öğretim yöntemi, 1'inde (Gürgör Kılıç, 2020) gömülü öğretim yöntemi, birinde (Eren Deniz & Düzkantar, 2013) ipucunun giderek azaltılması yöntemi ve 1'inde (Bozak & Eldeniz Çetin, 2018) artan bekleme süreli öğretim olarak belirlenmiştir. Ayrıca 7 araştırmanın (Yıldırım Alptekin, 2000; Çelik, 2007; Varol, 2009; Metin, 2015; Kahveci, 2017; Alkoyak, 2017; Gürgör Kılıç, 2020) bağımsız değişkenleri iki yöntemin karşılaştırılması şeklindedir. Çalışmalarda kullanılan bağımsız değişkenlere ilişkin dağılım Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların kullanılan bağımsız değişkenlere ilişkin dağılım

### Bağımlı Değişkenler

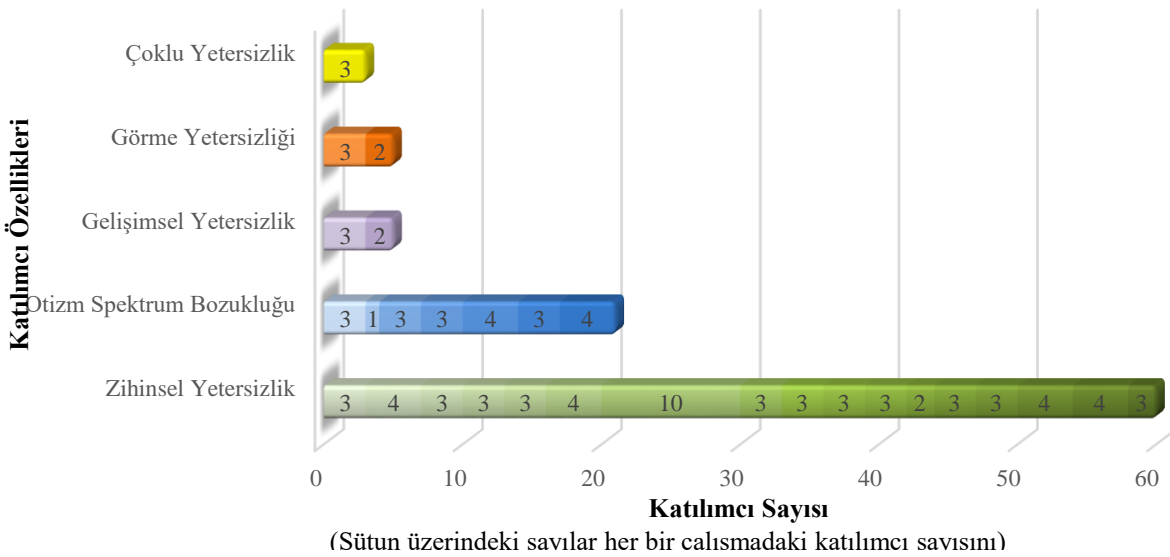
Çalışmalarda hedeflenen bağımlı değişkenlere bakıldığında altısı (Yıldırım ve Alptekin, 2000; Birkan, 2002; Topper Korkmaz ve Vuran, 2007; Dere Çıfci, 2007; Eren Deniz ve Düzkanar, 2013; Kahveci, 2017;) renkler, altısı (Yıldırım & Alptekin, 2000; Çıkılı, 2008; Metin, 2015; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Tufan,2018; Durmuş, 2021) geometrik şekiller ve cisimler, dördü (Ekergil, 2000; Çelik, 2007; Alkoyak, 2017; İlanbey,2018) niteleme kavramları biri (Yıkılmış ve diğ., 2006) paralar, biri (Yozgat ve diğ., 2018) element isimleri, biri (Kesçi, 2019) kesirler, biri (Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) meyveler, biri (Akmanoğlu, 2002) rakamlar, biri (Akköse, 2008) mutfak araçları, biri (Karabulut ve Yıkılmış, 2010) saat, biri (Karşıyakalı, 2011) müzik aletleri, biri (Bozak ve diğ., 2018) tehlike uyarı sembolleri ve ikisi (Varol, 2009; Sazak Pınar, 2013) tane kavramı şeklinde belirlenmiştir. Çalışmalarda kullanılan bağımlı değişkenlere ilişkin dağılım Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmalarda kullanılan bağımlı değişkenlere ilişkin dağılım

#### Katılımcı Sayısı ve Özellikleri

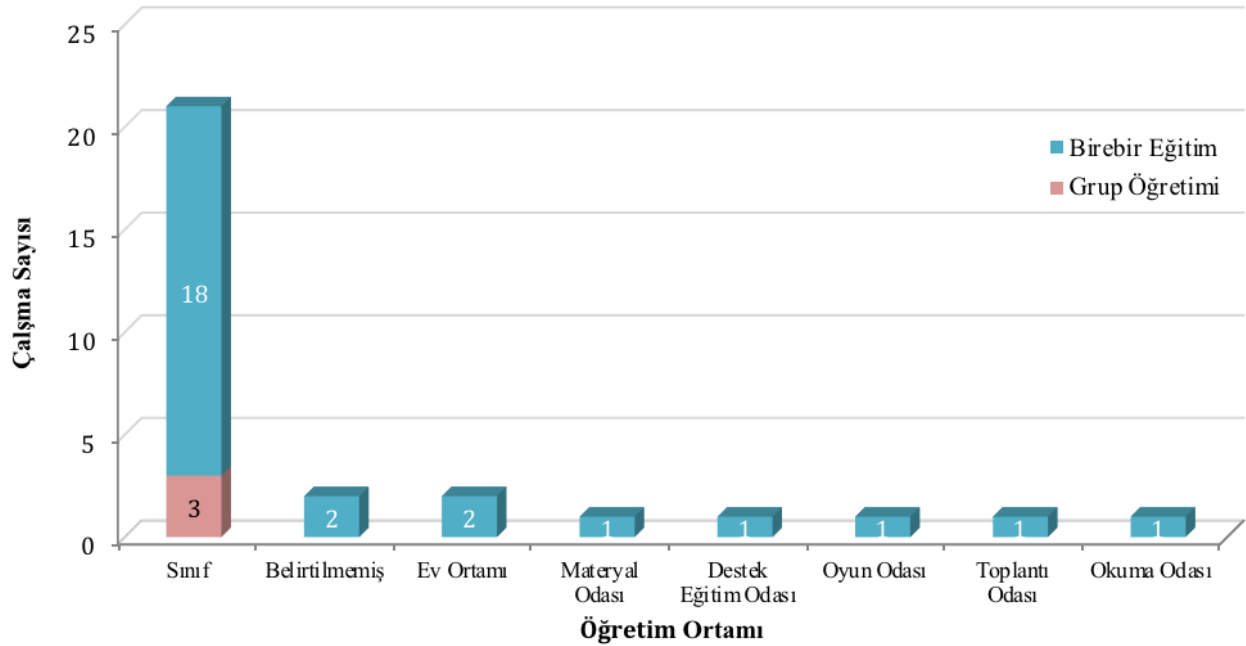
Çalışmalarda katılımcı özellikleri incelendiğinde, çalışmaların 17'si (Ekergil 2000; Yıldırım & Alptekin, 2000; Doğan, 2001; Yıkılmış ve diğ., 2006; Topper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çifci, 2007; Çıkılı, 2008; Varol 2009; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Sazak Pınar, 2013; Metin, 2015; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşçi, 2019) zihinsel yetersizliği olan, 7'i (Akmanoğlu, 2002; Karşıyakalı, 2011; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren Deniz & Düzkantar 2013; Alkoyak, 2017; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020; Gürgör Kılıç, 2020) otizm spektrum bozukluğu olan, 1'i (Kahveci, 2017) çoklu yetersizliği olan (ÇYO), 2'si (Birkan, 2002; Akköse, 2008) gelişim yetersizliği ve 2'si görme yetersizliği olan öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca akran öğretiminin kullanıldığı bir çalışmada (Sazak Pınar, 2013) tipik gelişim gösteren bir öğrenci yer almıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yapılan 17 çalışmaya toplam 61, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle yapılan 7 çalışmaya toplam 21, gelişim yetersizliği olan öğrencilerle yapılan 2 çalışmaya 5, çoklu yetersizliği olan öğrencilerle yapılan 1 çalışmaya 3 ve görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan 2 çalışmaya 5 öğrenci katılmıştır. İncelenen çalışmalara 95 yetersizliği olan ve 1 tipik gelişim gösteren toplam 96 çocuk katılmıştır. Çalışmalarda yer alan katılımcı özellikleri ve sayılarına ilişkin dağılım Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların katılımcı sayısı ve özelliklerine ilişkin dağılım

### Ortam ve Öğretim Düzenlemesi

Çalışmaların ortam ve öğretim düzenlemelerine bakıldığında 27'si birebir öğretim düzenlemesi şeklinde, yapılmıştır. Birebir öğretim düzenlemelerinin 18'i (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Çıkılı, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren Deniz & Düzkantar 2013; Sazak Pınar, 2013; Metin, 2015; Kahveci, 2017; Alkoyak; 2017; Keşci, 2019) sınıf ortamında, biri (Karşıyakalı, 2011) oyun odasında, biri (İlanbey, 2018) materyal odasında, biri (Yozgat ve diğ., 2018) destek eğitim odasında, ikisi (Gürgör Kılıç, 2020; Durmuş, 2021) katılımcıların evinde, biri (Yıkılmış ve diğ., 2006) toplantı odasında, biri (Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017) okuma odasında uygulanmıştır. İncelenen araştırmalardan 3'ü (Dere Çifci, 2007; Varol, 2009; Tufan, 2018) grup öğretim düzenlemesi şeklinde sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Bir çalışmada (Dere Çifci, 2007) bireysel ve grup düzenlemesi birlikte kullanılmıştır. Çalışmaların iki tanesinde ise (Akköse, 2008; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) birebir çalışılmış ve uygulama ortamı belirtilmemiştir. Çalışmalarının yürütüldüğü ortam ve öğretim düzenlemelerine ilişkin dağılım Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların yürütüldüğü ortam ve öğretim düzenlemelerine ilişkin dağılım

## Genelleme Verileri

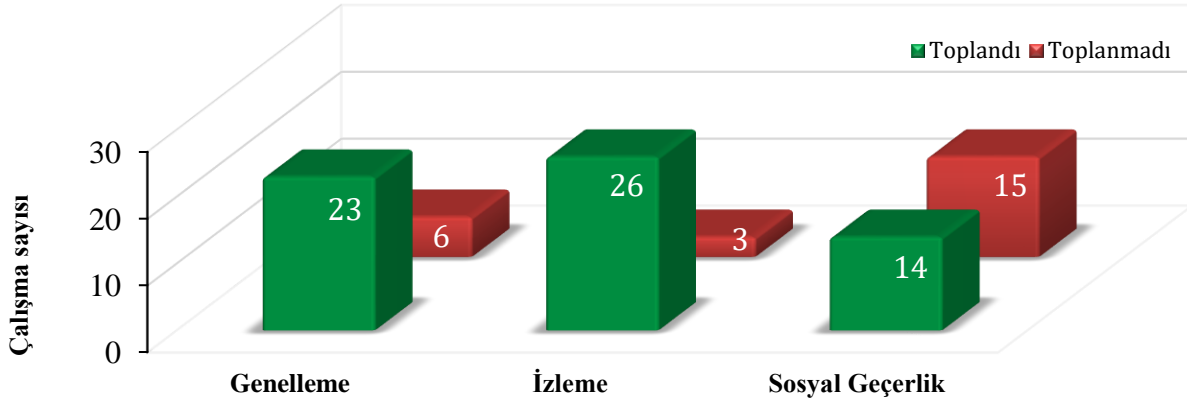
Çalışmaların 23'ünde (Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren vd., 2013; Sazak Pınar, 2013; Metin, 2015; Alkoyak, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Bozak ve Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşci, 2019; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020; Gürgör Kılıç, 2020; Durmuş, 2021) genelleme verilerinin toplandığı görülürken 6'sında (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Yıkılmış ve diğ., 2006; Çıkılı, 2008; Varol, 2009; Kahveci, 2017) genelleme verilerinin toplanmadığı görülmüştür.

### **İzleme Verileri**

Çalışmaların 26'sında (Ekergil, 2000; Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Çıkılı, 2008; Karabulut ve Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren ve diğ., 2013; Sazak Pınar, 2013; Metin, 2015; Kahveci, 2017; Alkoyak, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşci, 2019; Aydoğan ve Kocakoyun Aydoğan, 2020; Gürgör Kılıç, 2020; Durmuş, 2021) izleme verilerinin toplandığı görülürken, 3'ünde (Yıldırım Alptekin, 2000; Yıkılmış ve diğ., 2006; Varol, 2009) izleme verilerinin toplanmadığı görülmektedir.

### **Sosyal Geçerlilik Verileri**

Çalışmaların 14'ünde (Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Çelik, 2007; Karşıyakalı, 2011; Eren ve diğ., 2013; Metin, 2015; Alkoyak, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Tufan, 2018; Keşci, 2019; Gürgör Kılıç, 2020; Durmuş, 2021) sosyal geçerlilik verilerinin toplandığı görülürken 15'inde (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Birkan, 2002; Yıkılmış ve diğ., 2006; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Çıkılı, 2008; Varol, 2009; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Sazak Pınar, 2013; Kahveci, 2017; Yozgat ve diğ., 2018; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) sosyal geçerlilik verilerinin toplanmadığı görülmektedir. Çalışmalarda genelleme, izleme ve sosyal geçerlilik verilerine ilişkin dağılım Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil7. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların genelleme, izleme ve sosyal geçerlilik verilerine ilişkin dağılım

### Çalışmalarda Kullanılan Yöntemin Etkililiği

Çalışmalarda kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğine bakıldığında tek öğretim yöntemin etkililiği, iki öğretim yöntemin etkililiğini ve verimliliğini karşılaştıran çalışmalar şeklinde olduğu görülmektedir. Bir öğretim yöntemi kullanılarak yürütülen 23 çalışmada (Ekergil, 2000; Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Yıkılmış ve diğ., 2006; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Çıkkılı, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren ve diğ., 2013; Sazak Pınar, 2013; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Tufan, 2018; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşci, 2019; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020; Durmuş, 2021) öğretim yönteminin etkili olduğu tespit edilmiştir. İki öğretim yöntemi kullanılarak yöntemlerin etkililiklerini ve verimliliklerini karşılaştıran 6 çalışma (Yıldırım Alptekin, 2000; Çelik, 2007; Varol, 2009; Metin, 2015; Kahveci, 2017; Alkoyak, 2017; Gürgör Kılıç, 2020) olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda Çifçi'nin (2007) yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkililiği incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda eş zamanlı ipucuyla öğretimin, kırmızı, sarı, mavi ve yeşil renk kavramını kazandırmada bireysel ve grup eğitiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Yıldırım Alptekin (2000)'in yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara renk ve şekil kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretimin basamaklandırılmış öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2007)'in yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara niteleme kavramlarının öğretiminde 4 katılımcının 3'ünde doğrudan öğretim ve eş zamanlı öğretimin etkili olduğu, 1'inde

ise eş zamanlı öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Verimlilik açısından bakıldığında eş zamanlı ipucuyla öğretimin doğrudan öğretim yöntemine göre daha verimli olduğu görülmüştür. Varol (2009)'un yaptığı çalışmada OSB olan çocuklara tane kavramının kazandırılmasında açık anlatım ve basamaklandırılmış öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda OSB olan çocuklara tane kavramının kazandırılmasında açık anlatım yönteminin basamaklandırılmış öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin (2015)'in yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara geometrik cisimlerin öğretiminde Merrill ve Tennyson yöntemi ile Gagne yönteminin etkililiği incelenmiştir. Her iki öğretim yönteminin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verimlilik açısından bakıldığında Gagne yöntemi öğretim süresi açısından Merill ve Tennyson yöntemine göre daha verimli bulunmuştur. Kahveci (2017)'nin yaptığı çalışmada çoklu yetersizliği bulunan öğrencilerde renk öğretiminde doğrudan öğretim ile video temelli öğretim yönteminin etkililikleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda video temelli öğretimin doğrudan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alkoyak (2017)'in yaptığı çalışmada OSB olan çocuklara niteleme kavramlarının öğretiminde eş zamanlı ipucunun kullanıldığı sıklaştırılmış denemelerle öğretim (SDÖ) ve dağıtılmış denemelerle öğretim (DDÖ) uygulamaları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda eş zamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı DDÖ'nün, eş zamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı SDÖ'ye göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürgör Kılıç (2020)'in yaptığı çalışmada OSB olan çocuklarla meslek isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış ayırık denemelerle öğretim (ADÖ) ve gömülü öğretimle sunulan ADÖ'nün etkili olduğu görülmüştür. Verimlilik açısından bakıldığında gömülü öğretimle sunulan ADÖ uygulamasının, yapılandırılmış ADÖ uygulamasına göre daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi çalışılan 29 çalışma belirlenen değişkenlere göre incelenmiştir.

2000 ile 2021 yılları arasında özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların türlerine bakıldığında 4'ü doktora tezi, 12'si yüksek lisans tezi ve 12'si makale çalışmasından oluşmaktadır.



Çalışmalarda kullanılan araştırma modelleri incelendiğinde 29 çalışmanın tamamının tek denekli araştırma modelleriyle desenlendiği görülmüştür. Bu çalışmalarda tek denekli araştırma yönteminin kullanıldığı türlere bakıldığında 8'inde davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, 8'inde denekler arası çoklu yoklama modeli, 4'ünde denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, 3'ünde dönüşümlü uygulamalar modeli, 2'sinde uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, 2'sinde davranışlar arası çoklu yoklama modeli ve 2'sinde paralel uygulamalar modeli kullanıldığı görülmüştür.

Çalışmalar bağımsız değişkenler bağlamında değerlendirildiğinde 11'inde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, 10'unda doğrudan öğretim yöntemi, 5'inde bilgisayar destekli ve video temelli öğretim yöntemi, 2'sinde basamaklandırılmış öğretim yöntemi, 2'sinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, 1'inde artan bekleme süreli öğretim, 1'inde etkileşim ünitesi yöntemi, 1'inde gömülü öğretim yöntemi, 1'inde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ve 1'inde Merrill ve Tennyson yöntemi ile Gagne yöntemi olarak belirlenmiştir. Ayrıca 6 çalışmanın bağımsız değişkenleri iki yöntemin karşılaştırılması şeklindedir. Bu veriler doğrultusunda yapılan çalışmalara bakıldığında özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi uygulamalarında en çok eş zamanlı ipucuyla öğretimin ve doğrudan öğretimin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bireylere kavram öğretiminde, bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının diğer öğretim yöntemlerini destekleyici nitelikte ya da tek başına kullanıldığı belirlenmiştir.

Çalışmalarda hedeflenen bağımlı değişkenlere bakıldığında 6'sı renkler, 6'sı geometrik şekiller ve cisimler, 4'ü uzun, kısa, büyük, küçük, eski, kalın, taze, bayat, yaşlı, genç gibi niteleme kavramları, 2'si meslekleri gösterme, 2'si tane kavramı, 1'i paralar, 1'i element isimleri, 1'i kesirler, 1'i meyveler, 1'i rakamlar, 1'i mutfak araçları, 1'i saat, 1'i müzik aletleri ve 1'i tehlike uyarı sembolleri şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere bakıldığında kavram öğretimi çalışmalarında en çok çalışılan kavram türleri olarak, niteleme bildiren kavramlar, renkler, geometrik şekil ve cisimler olduğu belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalarda katılımcı özelliklerine bakıldığında 17 çalışmada 61 zihinsel yetersizliği olan, 7 çalışmada 21 otizm spektrum bozukluğu olan, 2 çalışmada 5 gelişim yetersizliği olan, 2 çalışmada 5 görme yetersizliği olan, 1 çalışmada 3 çoklu yetersizliği olan ve 1 çalışmada tipik gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplam 96 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu verilere göre özel

gereksinimli çocuklarla yapılan kavram öğretimi çalışmalarının katılımcı grubunun daha çok zihinsel yetersizliği olan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Çalışmalarda ortam düzenlemeleri verilerine bakıldığında öğretim uygulamalarının ağırlıklı olarak sınıf ortamında yapıldığı görülmektedir. Öğretim düzenlemeleri verilerine bakıldığında ise ağırlıklı olarak birebir öğretim düzenlemeleri şeklinde yapıldığı belirlenmiştir. Az sayıda çalışmanın (Dere Çifci, 2007; Varol, 2009; Tufan, 2018) öğretim düzenlemesinin küçük grup uygulaması şeklinde yapıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmaların genelleme, izleme verilerine bakıldığında çoğunluğunda genelleme ve izleme verilerinin toplandığı belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verilerine bakıldığında ise çalışmaların yarısında sosyal geçerlik verilerinin toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması, çalışmalarda elde edilen bulguların desteklenmesi ve yapılan uygulamaların katılımcılar ve çevredeki kişiler tarafından geri dönüt alınarak çalışmanın uygulanabilir olup olmadığı hakkında bilgi sağlanması açısından önemlidir (Sönmez, Kot & Sazak Pınar, 2017).

Çalışmalarda öğretim yöntemlerinin etkililik kısımları incelendiğinde tek öğretim yönteminin kullanıldığı 22 çalışmanın hepsinde öğretim yönteminin kavram öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. İki öğretim yönteminin kullanıldığı etkililik ve verimliliklerin karşılaştırıldığı 7 çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunda karşılaştırılan iki yöntemden birinin doğrudan öğretim yöntemi olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

2000-2021 yılları arası özel gereksinimli çocuklarla yapılmış kavram öğretimi çalışmalarının incelenmesi sonucu çalışmaların büyük çoğunluğunda öğretim yöntemi olarak doğrudan öğretim yöntemi ve yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bilgisayar destekli öğretimin tek başına ve diğer öğretim yöntemlerini destekleyici uygulamalar olarak kullanılması göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarda kavram öğretimi uygulamaları tek denekli araştırma modelleri kullanılarak desenlenmiştir. Çalışmaların katılımcı grubunun büyük çoğunluğunu zihinsel yetersizliği olan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmaların genellikle sınıf ortamında ve birebir öğretim şeklinde düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalarda yapılan uygulamalar sonucunda kullanılan tüm yöntemlerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak sistematik derleme yöntemiyle yapılmış olan bu araştırma, özel gereksinimli çocuklarla yapılmış olan kavram öğretimi çalışmalarına ilişkin alanyazında 2000-2021 yılları arasındaki süreci betimlemektedir. Bu çalışmanın alandaki uygulayıcı ve araştırmacılara kavram öğretimi ile ilgili yapacakları çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

Akköse, M. C. (2008). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği: Çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akman Yozgat, A., Özbek, N. ve Afacan Ö. (2018). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere elementlerin isimlerinin doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğretimi. *Researcher: SocialScienceStudies*, 6(1),23-39.

Akmanoğlu, N. (2002). *Eşzamanlı ipucuyla öğretimin otistik çocuklara adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisini öğretmede etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Altunay Arslantekin, B. ve Şener Akın, U. (2017). Görme engelli öğrenciler için geometrik şekil kavramlarının kazanılması ve sürdürülmesinde Doğrudan Öğretim Modelinin Etkisi. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(1), 77.

Aydoğan A.ve Kocakoyun Aydoğan, Ş. (2020). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklarda makey ile kavram öğretiminin etkililiği [Theeffectiveness of conceptteachingwithmakey in childrenneedingsspecialeducation]. *Turkish Special EducationJournal: International*, 2(2), 12-35.

Birkan, B. (2002). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2),169-186.

Bozak, B. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylere tehlike uyarı sembollerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği. *Education Sciences*, 13(1), 19-43.

Bozkurt, Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: Kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*. 169(2), 5-24.

Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çıkılı, Y. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara temel geometrik kavramların öğretiminde yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çifci Tekinarslan, İ. ve Kanpolat, E. Y. (2012). Otizmli bireylere adı söylenen giysiyi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1058-1081.

Dağseven, D. (2001). Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dere Çifci, H. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, O. S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin eğitiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Durmuş, E. (2021). *Doğrudan öğretim modeliyle gerçekleştirilen bilgisayar destekli kavram öğretiminin, az gören öğrencilerin üç boyutlu geometrik şekilleri kazanmalarında etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekergil, İ. (2000). *Zihin engelli çocuklara zıtlık kavramını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eren, B., Deniz, J. ve Düzkantar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1863-1887.

Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews*. Sage.

Gürgör Kılıç, F. G. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara meslek isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimle sunulan ayrıık denemelerle öğretim uygulamalarının etkililikleri ve verimlilikleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gürsel, O. (2003). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

İlanbey, G. (2018). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çok ve az kavramlarının kazandırılmasında kullanılan bilgisayar destekli öğretim materyalinin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kahveci, G. (2017). Çoklu yetersizliklerde doğrudan öğretim ile gerçekleştirilen görsel kart ve video temelli öğretim yaklaşımlarının renk öğretiminde karşılaştırmalı etkililiği. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 12(23), 133-150.

Karabulut, A. ve Yıkılmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 103-113.

Karaçam, Z. (2013). Sistemantik derleme metodolojisi: Sistemantik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.

Karşıyakalı, D. M. (2011). *Otistik bir öğrenciye adı söylenen çalgıyı gösterebilme öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keşci, Z. (2019). *Zihin yetersizliği olan bireylere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kırcaali İftar, G, Birkan, B. ve Uysal, A. (1997). *Zihin engelli çocuklara kavram öğretimi*. Eskişehir: Sevgi Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Kazanma Vakfı Mesleki Eğitim Yayınları.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete (30471). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Metin, H. (2015). *Zihinsel engelli bireylere kavram öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Miles, M.B. & Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2.baskı) Thousand Oaks, CA:Sage

Öz Alkoyak, H. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kavram öğretiminde sıklaştırılmış ve dağıtılmış denemelerle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sazak Pınar, E. (2013). Akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 13-30.

Sazak Pınar, E., & Merdan, F. (2016). Grafik düzenleyicilerin otizmlili öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretimindeki etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 111-131.

Sönmez, S. Kot, M. ve Sazak Pınar, E. (2017). Türkiye’de karşılaştırmalı tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı araştırmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 350-371.

Şenel, A. (2008). Eğitimin temel kavramları. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Toper Korkmaz Ö. ve Vuran, S. (2007). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renk isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 29, 143-155.

Tufan, M. (2018). *Doğrudan öğretim modeli ile geliştirilmiş bilgisayar destekli kavram öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin kavramları edinmelerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Uysal, A. (2003). Kavram ve beceri analizleri. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Ülgen, G. (1988) *Kavram geliştirme (Kavram ve Uygulama)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Varol, N. (2009). Zihinsel engelli çocuklara tane kavramının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının farklılaşan etkililiği. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 353-377.

Vuran, S. ve Çelik, S. (2018). *Örneklerle kavram öğretimi Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için*. Ankara: Vize Akademik Yayıncılık

Yıldırım Alptekin, S. (2000). *Zihinsel engelli öğrencilere renk ve şekil kavramlarının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıkılmış, A., Çifci Tekinarslan, İ. ve Sazak Pınar, E. (2006). Zihin engelli öğrencilere etkileşim ünitesi yöntemiyle yeni Türk lirası ve yeni kuruş öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 19-36.

## Extended Abstract

### Purpose

Children with normal development can learn the concepts required by primary school programs through preschool education programs and through experience. However, due to their learning characteristics, it is very difficult for children with special needs to learn concepts through daily experiences without going through a systematic teaching process.

As a result of literature review, it was determined that there were concept teaching studies conducted with students with special needs in Turkey with different teaching methods and teaching arrangements. However, it was determined that there was no systematic review study on these studies. This situation makes it difficult for practitioners to access concept teaching studies with

children with special needs. For this reason, it was resolved that there is a need for a systematic review study on concept teaching with children with special needs.

The aim of this study is to analyze the studies published between 2000 and 2021, which include concept teaching practices with individuals with special needs, according to different variables. These variables are the type of study, number and characteristics of participants, environment and teaching arrangement, dependent variable, independent variable, research model, follow-up, generalization, social validity and effectiveness of teaching method.

## **Method**

In this study, a systematic review was conducted to examine the studies on concept teaching with individuals with special needs in terms of certain variables in the national literature.

In the systematic review process, an electronic search was conducted to determine the studies to be included in the study. In addition, the content and bibliography sections of the theses on concept teaching with individuals with special needs were scanned.

Expert opinion was consulted to ensure the reliability (consistency) of the data obtained in the study. The inclusion and exclusion criteria of the studies examined in the study and the accuracy of the analysis of the studies according to the determined variables were confirmed according to the expert opinions.

## **Results**

In this study, 29 studies on concept teaching with individuals with special needs were analyzed according to the identified variables.

Between 2000 and 2021, 4 of the studies on concept teaching with individuals with special needs were doctoral dissertations, 12 were master's theses and 12 were articles.

When the research models used in the studies were analyzed, it was seen that all 29 studies were designed with single-subject research models. When the types of single-subject research method used in these studies were examined, it was seen that 8 of them used multiple probe model with probe phase between behaviors, 8 of them used multiple probe model between subjects, 4 of them

used multiple probe model with probe trial between subjects, 3 of them used alternating treatments model, 2 of them used adaptive alternating treatments model, 2 of them used multiple probe model between behaviors and 2 of them used parallel treatments model.

When the studies were evaluated in the context of independent variables, 11 studies used the simultaneous prompting instruction method, 10 studies used the direct instruction method, 5 studies used the computer-assisted and video-based instruction method, 2 studies used the cascaded instruction method, 2 studies used the constructivist learning approach, 1 study used the incremental waiting period instruction, 1 study used the interaction unit method, 1 study used the embedded instruction method, 1 study used the gradual reduction of prompting method, and 1 study used the Merrill and Tennyson method and the Gagne method. In addition, the independent variables of 6 studies were the comparison of two methods.

When the dependent variables targeted in the studies were examined, it was ascertained that 6 of them were colors, 6 of them were geometric shapes and objects, 4 of them were qualifying concepts such as long, short, big, small, old, thick, fresh, stale, old, young, 2 of them were showing professions, 2 of them were the concept of grain, 1 of them were coins, 1 of them were element names, 1 of them were fractions, 1 of them were fruits, 1 of them were numbers, 1 of them were kitchen tools, 1 of them were clocks, 1 of them were musical instruments and 1 of them were danger warning symbols.

When the participant characteristics of the analyzed studies are examined, it is seen that there were 61 children with intellectual disabilities in 17 studies, 21 children with autism spectrum disorder in 7 studies, 5 children with developmental disabilities in 2 studies, 5 children with visual impairment in 2 studies, 3 children with multiple disabilities in 1 study and 1 child with normal development in 1 study, totaling 96 participants.

Looking at the data on media arrangements in the studies, it is seen that teaching practices were predominantly carried out in classroom environment. When the data on instructional arrangements are examined, it is determined that the instructional arrangements were predominantly made in the form of one-to-one instructional arrangements. It is concluded that the teaching arrangements of a small number of studies were carried out in the form of small group applications.



When the generalization and follow-up data of the studies were examined, it was determined that generalization and follow-up data were collected in most of the studies. When social validity data were analyzed, it was concluded that social validity data were collected in half of the studies.

When the effectiveness parts of the teaching methods in the studies were examined, it was seen that the teaching method was effective in concept teaching in all 22 studies in which a single teaching method was used. There were 7 studies comparing the effectiveness and efficiency of two teaching methods. In most of these studies, it is seen that one of the two methods compared is the direct teaching method.

## **Discussion**

As a result of the examination of concept teaching studies conducted with children with special needs between 2000 and 2021, it was seen that the direct teaching method and the simultaneous prompting method as one of the errorless teaching methods, were used as teaching methods in most of the studies. In addition, the use of computer-assisted instruction alone and as supportive applications for other teaching methods stands out. In these studies, concept teaching applications were designed using single-subject research models. Most of the participant group of the studies consisted of children with intellectual disabilities and children with autism spectrum disorder. It was concluded that the studies were generally organized in the classroom environment and in the form of one-to-one teaching. It was determined that all the methods used in the studies were effective.

## **Conclusion**

In conclusion, this study, which was conducted with the systematic review method, describes the process between 2000-2021 in the literature on concept teaching studies conducted with children with special needs. It is thought that this study will guide practitioners and researchers in the field in their studies on concept teaching.

**ETİK BEYAN:** “Özel Gereksinimli Bireylerle Kavram Öğretimi Çalışılan Araştırmaların Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sistemik Derleme” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat

yapılmamış, karşılaşılabacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERLE KAVRAM ÖĞRETİMİ ÇALIŞILAN ARAŞTIRMALARIN BELİRLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: SİSTEMATİK DERLEME

### EXAMINATION OF STUDIES ON CONCEPT TEACHING FOR INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES: A SYSTEMATIC REVIEW

Bekir BURAL<sup>1</sup> Merve GÜNAYDIN YILMAZ<sup>2</sup> Bekir ÖZTÜRK<sup>3</sup> Kamile TAŞ<sup>4</sup> Zahide UZ<sup>5</sup>

Başvuru Tarihi:15.05.2023 Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1265401  
(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, 2000-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılmış özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi uygulamalarının yer aldığı araştırmaların farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi için elektronik ortamda tarama yapılmıştır. Dâhil etme-hariç tutma ölçütlerine göre belirlenen lisansüstü tez ve makalelerden oluşan toplam 29 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların 11 tanesinde öğretim yöntemi olarak yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim ve 10 tanesinde ise doğrudan öğretim yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının diğer öğretim yöntemlerini destekleyici nitelikte ya da tek başına kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bağımlı değişkenlere bakıldığında geometrik şekil ve cisimlerin, niteleme bildiren kavramların ve renklerin daha çok çalışıldığı belirlenmiştir. Çalışmaların tamamında tek denekli araştırma modelleri kullanılmıştır. Çalışmalar genellikle sınıf ortamında ve birebir öğretim şeklinde düzenlenmiş olup, katılımcıların çoğunluğunu zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmalarda genelleme ve izleme

**Abstract:** This study aims to examine studies involving concept teaching practices with individuals with special needs conducted in Turkey between 2000 and 2021 according to different variables. In this study, systematic review method was used. An electronic search was conducted to determine the studies to be included. According to the inclusion-exclusion criteria of the study consisted of 29 graduate theses and articles in total were analyzed. It was observed that in 11 of these studies, simultaneous prompting and in 10 of the studies direct instruction methods were used as teaching methods. Moreover, it was noted that computer-assisted education applications were used either by itself or to support other teaching methods. When the dependent variables were examined, it was determined that geometric shapes and objects, descriptive concepts and colors were studied more. All studies used single-subject research models. The studies were generally organized in the classroom environment and in the form of one-to-one instruction and most of the participant groups consisted of children with intellectual disabilities and

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, bekirbural@mehmetakif.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9151-7352

<sup>2</sup> MEB Özel Eğitim Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, merve.gunaydin@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5786-0376

<sup>3</sup> MEB Özel Eğitim Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, b.ozturk8135@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4732-9439

<sup>4</sup> MEB Özel Eğitim Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, taskamile96@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5613-6893

<sup>5</sup> MEB Özel Eğitim Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, zahideuygun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8656-8638

verilerinin sosyal geçerlilik verilerine göre daha çok toplandığı görülmektedir. İncelenen çalışmalarda kullanılan tüm yöntemlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma bulgularının alandaki uygulayıcı ve araştırmacılara kavram öğretimi ile ilgili yapacakları çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Özel Eğitim, Özel Gereksinimli Birey, Kavram Öğretimi, Sistematik Derleme*

autism spectrum disorders. Mostly, generalization and follow-up data were collected in the studies, compared to social validity data. It was determined that all methods used in the studies were effective. It is thought that findings of this study will guide practitioners and researchers in this field in their studies on concept teaching.

Keywords: *Special Education, Individual with Special Needs, Concept Teaching, Systematic Review*

## Giriş

Eğitim toplumun ortak konusudur ve her birey eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, bireylerin doğumundan itibaren başlayan ve yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Süreç içerisinde bireylerin çeşitli beceri, tutum ve değerleri kazanmaları esastır (Şenel, 2008). Çağdaş bir toplum olmanın temel koşullarından biri özel eğitim gerektiren bireylere eğitimde fırsat eşitliği vermek ve onların erken çocukluk döneminden başlayarak yaşama daha iyi hazırlanmalarını sağlamaktır (Çelik, 2007). Eğitim sistemimizde bireysel farklılıkları bulunan bireyler, tipik gelişime sahip bireylerle aynı öğrenme performansını gösteremedikleri için özel eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Özel eğitim “bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin bireysel eğitim planları çerçevesinde bireye özel olarak hazırlanmış öğretim programlarıyla özel eğitim ihtiyaçları karşılanmaktadır. Kavram ve becerilerin öğretimi özel gereksinimli öğrencilerin temel akademik becerileri edinebilmeleri için ön koşul niteliğindedir (Çelik, 2007). Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilere kavram ve beceri öğretimi kritik seviyede önem taşımaktadır. Kavramları öğrenme, bilişsel gelişimle yakından ilgili ve bağlantılıdır. Kavramın tanımı farklı obje ve olayların ortak olan özelliklerini temsil eden bir değişkendir (Ülgen, 1988). Kavramlar bireylerin ortak tepki vermesine sebep olan birbirleri ile ilişkili uyarılar, sembolik bilgiler ve en temel bilişsel oluşumlardır (Gürsel, 2003; Bozkurt, 2018). İnsanlar kavramlar yoluyla tanır, ayırt eder, seçer ve birleştirir. Aynı zamanda kavramlar, bilgiyi işleme ve depolama sürecinde kullanılan tüm araçlarında bileşeni konumundadır (Bozkurt, 2018). Kavramların özelliklerine bakacak olursak; kavram çeşitleri genel olarak somut ve soyut kavramlar olarak iki gruba ayrılmaktadır. Duyu

organlarımız ile algılayabildiklerimiz somut kavramları, duyu organlarımız aracılığı ile anlaşılabilen bireye göre farklılık gösterebilen kavramlar ise soyut kavramları oluşturmaktadır (Çelik 2007). Bir diğer sınıflandırma da varlıkları niteleyen kavramlar şeklinde de sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma; yer (konum), zıtlık, miktar, nitelendirme, karşılaştırma, eylem, en üst dereceyi, renk, adları, genel kavramları, belirgin kavramları ve en belirgin kavramları bildiren şeklindedir (Uysal, 2003).

Tipik gelişim gösteren çocuklar, ilköğretim programlarının gerektirdiği kavramları okul öncesi eğitim programları aracılığıyla ve yaşantılar yoluyla öğrenebilmektedirler (Vural, 1991) Fakat özel gereksinimli çocuklar öğrenme özelliklerinden dolayı kavramları sistematik öğretim sürecinden geçmeden günlük yaşantılar yoluyla öğrenebilmeleri çok zordur (Kırcaali İftar, Birkan & Uysal, 1997). Özel gereksinimli çocuklar kavramları öğrenme sürecinde normal akranlarından farklı öğretim yöntemleri ve düzenlemelere gereksinim duymaktadırlar (Çelik, 2007). Özel gereksinimli çocukların kavramları öğrenmeleri, temel akademik becerileri öğrenmelerinde ön koşul niteliğinde olup, toplumsal yaşamda bağımsız bir şekilde işlevde bulunabilmelerini artırmaktadır (Çelik, 2007). Bu nedenle kavram öğretimi özel gereksinimli bireylerin eğitiminde büyük önem taşımaktadır (Gürsel, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerin öğrenmeyle ilgili özelliklerine bakıldığında, öğretim yapılırken bireye özgü ve etkili olan öğretim yöntemlerine karar verilmesi büyük önem taşımaktadır (Sazak Pınar & Merdan, 2016)

Alanyazın taraması yapıldığında Türkiye’de özel gereksinimli bireylerle farklı öğretim yöntemleri kullanılarak yapılmış kavram öğretimi çalışmalarının bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi çalışılan bu araştırmaları belirli değişkenlere göre inceleyen bir sistematik derleme çalışmasının bulunmadığı saptanmıştır. Bu sebeple özel gereksinimli bireylerle yapılmış kavram öğretimi çalışmalarını bütüncül bakış açısıyla değerlendiren bir sistematik derleme çalışmasına ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmayla özel gereksinimli bireylerle yapılmış kavram öğretimi çalışmalarının belirlenen değişkenlere göre analizleri yapılarak, araştırma sonuçlarının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı 2000-2021 yılları arasında yayımlanmış, özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi uygulamalarının yer aldığı araştırmaların farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu değişkenler, çalışmanın türü, katılımcı sayısı ve özellikleri, ortam ve öğretim düzenlemesi, bağımlı değişken, bağımsız değişken, araştırma modeli, izleme, genelleme, sosyal

geçerlilik ve öğretim yönteminin etkililiği şeklindedir. Bu araştırmada aşağıdaki alt amaçlara ulaşılması hedeflenmektedir.

1. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarının türleri nelerdir?
2. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarının katılımcı sayısı ve özellikleri nelerdir?
3. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmaları hangi öğretim ortamlarında ne şekilde düzenlemiştir?
4. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarının bağımlı değişkenleri nelerdir?
5. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarının bağımsız değişkenleri nelerdir?
6. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarında kullanılan araştırma modelleri nelerdir?
7. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarında izleme, genelleme ve sosyal geçerlilik verileri toplanmış mıdır?
8. Özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmalarında kullanılan öğretim yöntemleri etkili midir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ulusal alan yazında özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi çalışılan çalışmaları belirli değişkenler açısından incelemek amacıyla sistematik derleme yapılmıştır. Sistematik derleme, alanında uzman kişiler tarafından elde edilebilir, açık, hesap verebilir titiz araştırma yöntemlerini kullanan çok sayıdaki araştırmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezi olarak tanımlanmaktadır (Karaçam, 2013; Gough, Oliver & Thomas 2017).

## Tarama Süreci

Sistemik derleme sürecinde araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi için elektronik ortamda tarama yapılmıştır. Elektronik tarama sürecinde Google arama motoru, Google Akademi, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi veri tabanı, EbscoHost ve ERIC veri tabanlarından anahtar sözcükler kullanarak tarama yapılmıştır. Ayrıca taramalarda özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi çalışılmış tezlerin içerik ve kaynakça bölümleri taranmıştır.

Tarama yapılırken özel eğitim alanyazında Vuran ve Çelik'in Örneklerle Kavram Öğretimi Zihinsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin (2018) kitabında belirtilen kavram çeşitleri ve kavram öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri isimleri anahtar sözcüklerin yazımında kaynak alınmıştır. Buna göre tarama yapılırken zihinsel yetersizliği olan bireylere kavram öğretimi, zihinsel engelli kavram öğretimi, gelişim geriliği kavram öğretimi, OSB'li çocuğa kavram öğretimi, otizm spektrum bozukluğu kavram öğretimi, işitme engelli çocuklar kavram öğretimi, görme engelli kavram öğretimi, özel eğitim kavram öğretimi, yer bildiren kavramlar, üstünde altında, içinde dışında, önünde arkasında, zıtlık bildiren kavramlar, sıcak soğuk, açık kapalı, temiz kirli, yumuşak sert, eski yeni, miktar kavramları, az çok, ağır hafif, dolu boş, bütün, yarım, niteleme kavramları, uzun kısa, kalın ince, büyük küçük, zihin engelli renk öğretimi, OSB'li renk öğretimi, zihin yetersizliği geometrik şekiller öğretimi, para tanıma, doğrudan öğretim özel eğitim, doğrudan öğretim yöntemi, yanlışsız öğretim ve eş zamanlı ipucu anahtar kelime olarak aranmıştır.

## Dahil Etme ve Hariç Tutma Ölçütleri

Bu sistemik derleme çalışması kapsamına alınacak araştırmaların belirlenmesi amacıyla bazı dahil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenmiştir. Bu araştırmanın dahil etme ölçütleri;

- 2000-2021 yılları arasında yayımlanmış araştırma çalışması olması,
- Çalışmanın Türkiye'de yapılmış olması,
- Çalışmada yer alan katılımcılardan en az birisinin yetersizlik tanısı almış olması,
- Çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenlerin açık bir şekilde belirtilmiş olması,
- Bağımlı değişkenlerden en az birinin kavram çeşitlerinden seçilmiş olması,
- Bağımsız değişkenlerden en az birisinin öğretim yöntemlerinden birisi olması,

- g. Ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış bilimsel bir çalışma olması,
- h. YÖK Tez Merkezi veri tabanında paylaşım erişimine izin verilmiş yüksek lisan ve doktora tez çalışmaları olması şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın hariç tutma ölçütlerini ise (a) 2000 yılı öncesinde yapılmış kavram öğretimiyle ilgili çalışmalar ve (b) kavram öğretimi kapsamına girmeyen çalışmalar oluşturmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar; araştırmanın türü, araştırma modeli, bağımlı değişken, bağımsız değişken, katılımcı sayısı ve özellikleri, ortam ve öğretim düzenlemesi, genelleme verileri, izleme verileri, sosyal geçerlilik ve çalışmada kullanılan öğretim yönteminin etkililiği başlıkları altında analiz edilmiştir.

### **Güvenirlilik**

Araştırmada, incelenen çalışmaların dahil etme hariç tutma ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı ve çalışmaların belirlenen değişkenlere göre yapılan analizin doğruluğu olmak üzere iki farklı güvenirlilik verisi toplanmıştır. Araştırmada güvenirlilik hesaplamalarında görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). İlk olarak araştırmaya dahil edilen özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi çalışmaları numaralandırarak kodlanmış ve belirlenen değişkenler eklenerek tablo oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar, belirlenen çalışmaları birbirlerinden bağımsız olarak ayrı ayrı analiz edilerek kodlamıştır. Araştırmacıların kodlamaları arasındaki tutarlılık incelenmiş ve kodlamacılar arası tutarlılık %100 bulunmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin güvenirliliğini (tutarlılığını) sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın uzman güvenirliliği özel eğitim alanında çalışan iki uzman tarafından yapılmıştır. Uzmanlardan da aynı değerlendirmeyi yapmaları istenmiş; yapılan bağımsız kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmada incelenen çalışmaların dahil etme hariç tutma ölçütlerini karşılama durumu ve çalışmaların belirlenen değişkenlere göre analizin doğruluğu uzman görüşlerine göre teyit edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenirliliği uzman görüşleriyle doğrulanmıştır.



## Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ulusal alanyazın taramasında toplam 50 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın dâhil etme-hariç tutma ölçütlerine göre 29 çalışma incelenmiştir. Bu araştırmada incelenen çalışmaların listesi Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’de yer alan numaralar, Tablo 1’deki kaynak bilgisine karşılık gelmektedir.

Tablo 1

### *Özel Gereksinimli Bireylerin Kavram Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar*

No	Kaynak ve Yayınlanma Yılı	Araştırma Türü
1	Ekergil, 2000	Yüksek Lisans Tezi
2	Yıldırım Alptekin, 2000	Yüksek Lisans Tezi
3	Doğan, 2001	Yüksek Lisans Tezi
4	Akmanoğlu, 2002	Yüksek Lisans Tezi
5	Birkan, 2002	Makale
6	Yıkılmış, Çifci Tekinarıslan ve Sazak Pınar, 2006	Makale
7	Toper Korkmaz ve Vuran 2007	Makale
8	Çelik, 2007	Yüksek Lisans Tezi
9	Dere Çifci, 2007	Doktora Tezi
10	Akköse, 2008	Yüksek Lisans Tezi
11	Çıkılı, 2008	Doktora Tezi
12	Varol, 2009	Makale
13	Karabulut ve Yıkılmış, 2010	Makale
14	Karşıyakalı, 2011	Yüksek Lisans Tezi
15	Çifci Tekinarıslan ve Kanpolat, 2012	Makale
16	Eren Deniz ve Düzkantar, 2013	Makale
17	Sazak Pınar, 2013	Makale
18	Metin, 2015	Yüksek Lisans Tezi
19	Kahveci, 2017	Makale
20	Alkoyak, 2017	Yüksek Lisans Tezi
21	Altunay Arslantekin ve Şener Akın, 2017	Makale
22	Bozak ve Eldeniz Çetin, 2018	Makale
23	İlanbey, 2018	Yüksek Lisans Tezi
24	Yozgat, Özbek, Afacan, 2018	Makale
25	Tufan, 2018	Doktora Tezi
26	Keşci, 2019	Yüksek Lisans Tezi
27	Aydoğan ve Kacakoyun Aydoğan, 2020	Makale
28	Gürgör Kılıç, 2020	Doktora Tezi
29	Durmuş, 2021	Yüksek Lisans Tezi

Tablo 2

*Özel Gereksinimli Bireylerin Kavram Öğretimine Yönelik Yapılan Çalışmalar*

No	Araştırma Modeli	Bağımlı Değişken (Kavramlar)	Bağımsız Değişken	Katılımcılar	Ortam/ Öğretim Düzenlemesi	Genelleme İzleme	Sosyal Geçerlilik	Yöntemin Etkiliği
1	Davranışlar Arası YEÇY	Niteleme Kavramları	Doğal Dille Doğrudan Ö.	ZY/3	Sınıf/Birebir	- + -		Etkili
2	Dönüşümlü Uygulamalar	Renk ve Şekil	Doğrudan Ö. ve Basamaklandırılmış Ö.	ZY/ 4	Sınıf/Birebir	- - -		Doğrudan Ö.Daha Etkili
3	Denekler Arası ÇY	Meslekler	EİÖ	ZY/ 3	Sınıf/Birebir	+ + +		Etkili
4	Davranışlar Arası YEÇY	Rakamlar	EİÖ	OSB/ 3	Sınıf/Birebir	+ + +		Etkili
5	Davranışlar Arası ÇY	Renkler	EİÖ	GY/2	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili
6	Denekler Arası YEÇY	Para	Etkileşim Ünitesi	ZY/ 3	Toplantı Odası/Birebir	- - -		Etkili
7	Davranışlar Arası YEÇY	Renk	EİÖ	ZY/3	Sınıf/Birebir	+ + -		2 Katılımcıda Etkili
8	Paralel Uygulamalar	Niteleme Kavramları	Doğrudan Ö.ve EİÖ	ZY/ 4	Sınıf/Birebir	+ + +		3Katılımcıda Her İki Yöntem, 1 Katılımcıda Doğrudan Ö. Etkili
9	Denekler Arası ÇY	Renkler	EİÖ	ZY /10	Sınıf/ Bireysel ve Grup	+ + -		Her İkisinde Etkili
10	Davranışlar Arası YEÇY	Mutfak Araçları	EİÖ	GY/3	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili
11	Denekler Arası ÇY	Geometrik Şekiller	Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı	ZY/ 3	Sınıf/Birebir	- + -		Etkili
12	Dönüşümlü Uygulamalar	Tane Kavramı	Doğrudan Ö. ve Basamaklandırılmış Ö.	ZY/3	Sınıf/Grup	- - -		Açık Anlatım Daha Etkili
13	Davranışlar Arası YEÇY	Saat	EİÖ	ZY/ 3	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili
14	Davranışlar Arası YEÇY	Müzik Aletleri	EİÖ	OSB/1	Oyun Odası/Birebir	+ + +		Etkili
15	Denekler arası ÇY	Giyisiler	Bilgisayar Destekli EİÖ	OSB/ 3	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili
16	Denekler Arası ÇY	Renk	İpucunun Giderek Azaltılması	OSB/ 3	Sınıf/Birebir	+ + +		Etkili
17	Denekler Arası YEÇY	Tane Kavramı	Akran Aracılı Sunulan Etkileşim Ünitesi	ZY/3 TGG/1	Sınıf/Birebir	+ + -		Etkili

No	Araştırma Modeli	Bağımlı Değişken (Kavramlar)	Bağımsız Değişken	Katılımlar	Ortam/ Öğretim Düzenlemesi	Genelleme İzleme	Sosyal Geçerlilik	Yöntemin Etkiliği
18	Dönüşümlü Uygulamalar	Geometrik Cisimler	Merrill ve Tennyson Yöntemi ve Gagne Yöntemi	ZY/2	Sınıf/ Birebir	+ + +		2 Yöntemde Etkili
19	Uyarlamalı Dönüşümlü Uygulamalar	Renkler	Doğrudan Ö. ve Video Temelli Ö.	ÇOY/3	Sınıf/Birebir	- + -		Video Temelli Öğretim Daha Etkili
20	Dönüşümlü Uygulamalar	Niteleme Kavramları	EİÖ'nün Kullanıldığı SDÖ ve DDÖ	OSB/4	Sınıf/ Birebir	+ + +		DDÖ Daha Etkili
21	Denekler Arası ÇY	Geometrik Şekiller	Doğrudan Ö.	GÖY/3	Okuma Odası/Birebir	+ + +		Etkili
22	Denekler Arası YEÇY	Tehlike Uyarı Sembolleri	Artan Bekleme Süreli Ö.	ZY/3	Belirtilmemiş/ Birebir	+ + +		Etkili
23	Denekler Arası YEÇY	Niteleme Kavramları	Bilgisayar Destekli Ö.	ZY/3	Materyal Odası/ Birebir	+ + +		Etkili
24	Denekler Arası ÇY	Elementler	Doğrudan Ö.	ZY/4	Destek Eğitim Odası/Birebir	+ + -		Etkili
25	Davranışlar Arası ÇY	Geometrik Şekiller	Bilgisayar Destekli Doğrudan Ö.	ZY/4	Sınıf/Grup	+ + +		Etkili
26	Denekler Arası ÇY	Kesirler	Doğrudan Ö.	ZY/3	Sınıf/Birebir	+ + +		Etkili
27	Davranışlar Arası YEÇY	Meyveler	Makey Makey Teknolojisi ile Sunulan EİÖ	OSB/3	Belirtilmemiş/Birebir	+ + -		Etkili
28	Paralel Uygulamalar	Meslekler	Yapılandırılmış ve Gömülü Öğretimle Sunulan ADÖ	OSB/4	Katılımcıların Evi/Birebir	+ + +		2 Yöntemde Etkili
29	Davranışlar Arası YDÇY	Geometrik Cisimler	Bilgisayar Destekli Doğrudan Ö.	GÖY/2	Katılımcıların Evi/ Birebir	+ + +		Etkili

ZY: Zihinsel Yetersizlik

TGG: Tipik Gelişim Gösteren

ÇY: Çoklu Yoklama

SDÖ: Sıklaştırılmış Denemelerle Öğretim

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÇOY: Çoklu Yetersizlik

Ö: Öğretim

DDÖ: Dağıtılmış Denemelerle Öğretim

GY: Gelişimsel Yetersizlik

GÖY: Görme Yetersizliği

E.İ.Ö: Eş Zamanlı İpucu

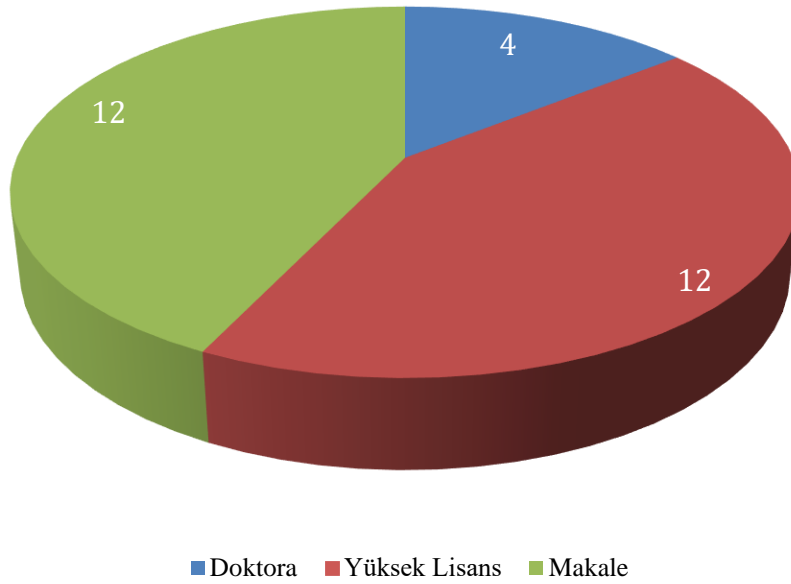
ADÖ: Ayrık Denemelerle Öğretim

(+): Veri Toplandı

(-): Veri Toplanmadı

## Çalışma Türü

Çalışmaların 4 tanesi (Dere Çifci, 2007; Çıkılı, 2008; Tufan, 2018;Gürgör Kılıç, 2020), doktora tezi, 12 tanesi (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Çelik, 2007; Akköse, 2008; Karşıyakalı, 2011; Metin, 2015; Alkoyak, 2017; İlanbey, 2018; Keşçi, 2019; Durmuş, 2021) yüksek lisans tezi, 12 tanesinin ise (Birkan, 2002; Yıkılmış ve diğ., 2006; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Varol, 2009; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren Deniz & Düzkantar, 2013, 2013; Sazak Pınar, 2013; Kahveci, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Bozak & Eldeniz, 2017; Yozgat ve diğ., 2018; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) makale çalışmasından oluştuğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların türüne ilişkin dağılım Şekil 1’de yer almaktadır.



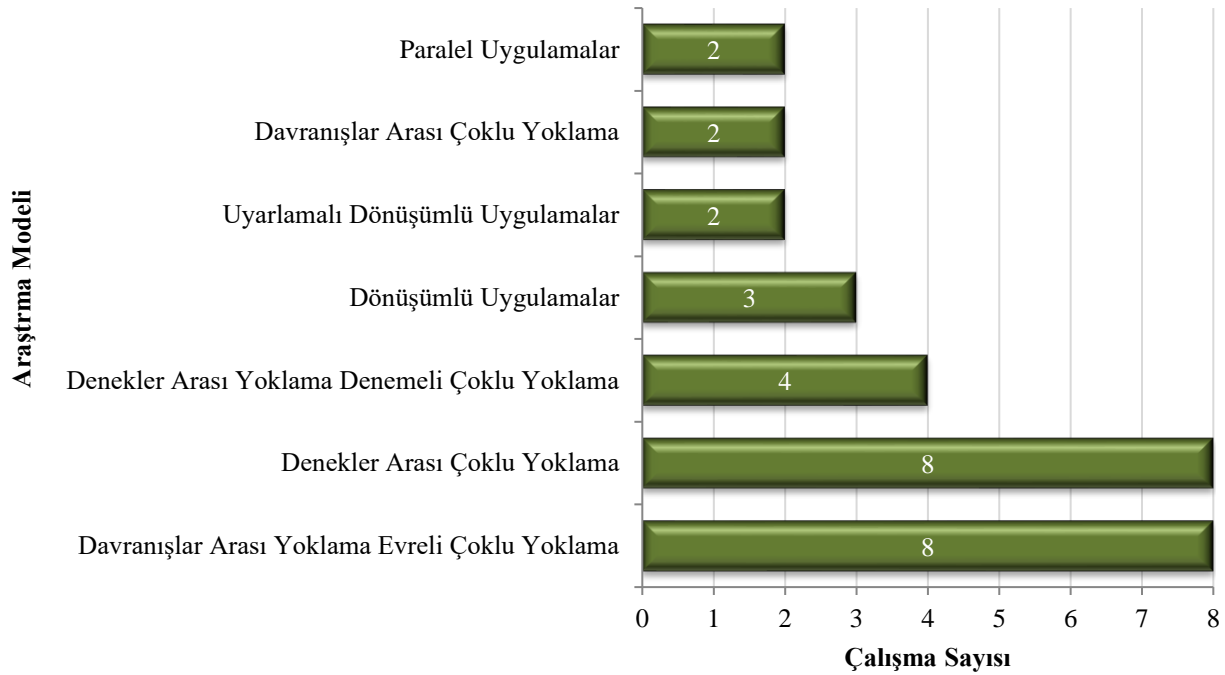
Şekil 1. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların türü

## Araştırma Modeli

Çalışmalarda kullanılan yöntemler incelendiğinde, 29 çalışmanın tamamının tek denekli araştırma modelleri kullanılarak desenlendiği görülmektedir. 29 araştırmanın 8’sinde (Ekergil, 2000; Akmanoğlu, 2002; Toper Korkmaz & Vuran 2007; Akköse, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020; Durmuş, 2021) davranışlar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, 8’sinde (Doğan, 2001; Dere Çifci, 2007; Çıkılı, 2008;

Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren Deniz & Düzkantar, 2013; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Yozgat ve diğ., 2018; Keşçi, 2019) denekler arası çoklu yoklama modeli, 4'ünde (Yıkılmış ve diğ., 2006; Sazak Pınar, 2013; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018., 2018; İlanbey, 2018) denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, 3'ünde (Yıldırım Alptekin, 2000; Varol, 2009; Metin, 2015) dönüşümlü uygulamalar modeli, 2'sinde (Kahveci, 2017; Alkoyak, 2017) uygulamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, 2'sinde (Birkan, 2002; Tufan, 2018) davranışlar arası çoklu yoklama modeli, 2'sinde ise (Çelik 2007; Gürgör Kılıç, 2020) paralel uygulamalar modeli, kullanılmıştır.Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma modellerinin dağılımı Şekil 2'de yer almaktadır.

Şekil 2. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma

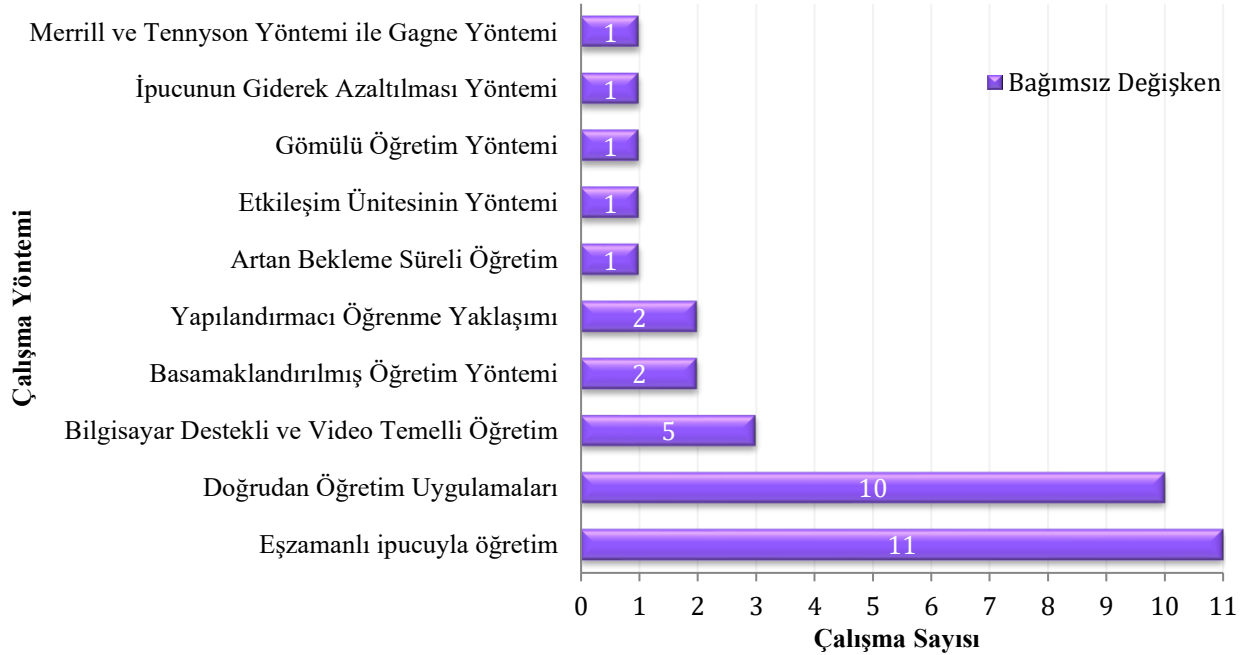


modellerine ilişkin dağılım

### Bağımsız Değişkenler

Çalışmalar bağımsız değişken bağlamında değerlendirildiğinde 10'unda (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Çelik, 2007; Varol, 2009; Kahveci, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşçi, 2019; Durmuş, 2021) doğrudan öğretim uygulamaları, 11'sinde (Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çiftci, 2007; Akköse, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011;

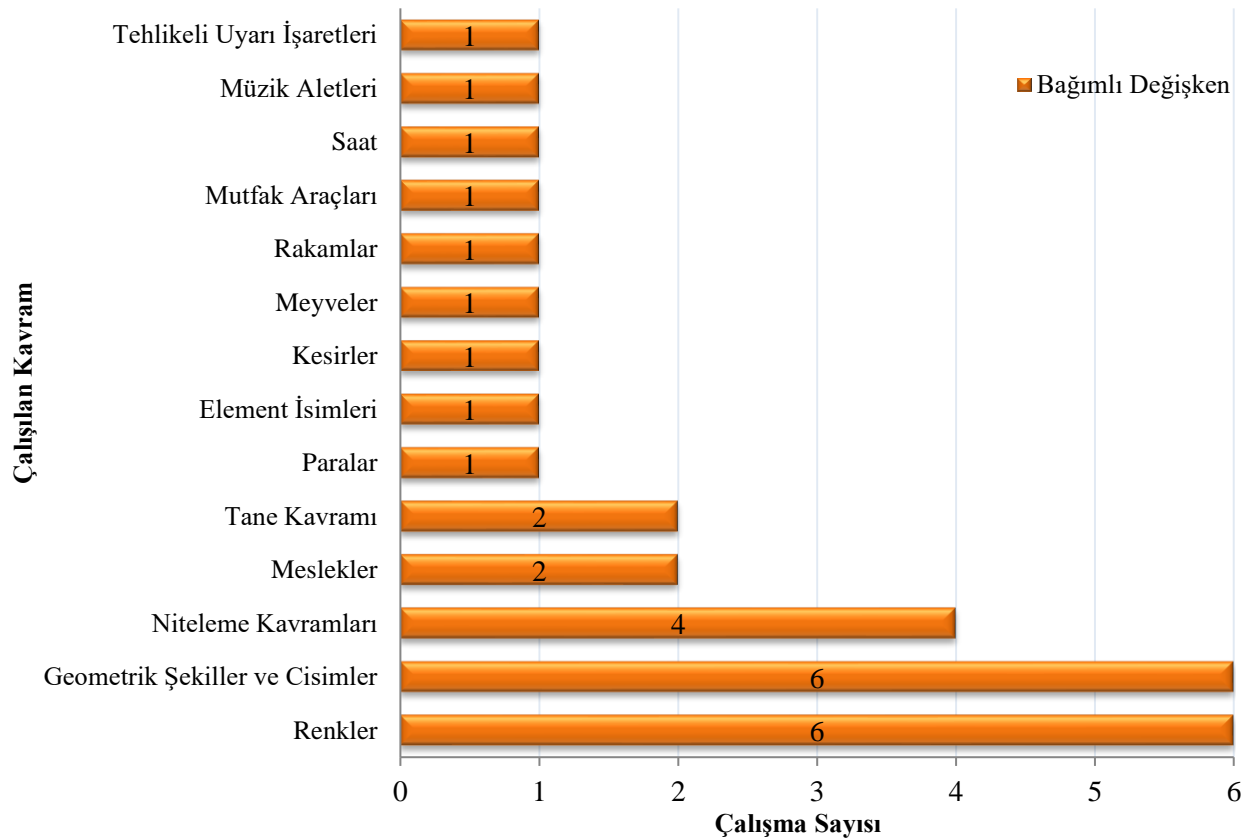
Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Alkoyak, 2017; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamaları, 5'inde (Çifci Tekinarslan ve Kanpolat, 2012; Kahveci, 2017; İlanbey, 2018; Tufan, 2018; Durmuş, 2021) bilgisayar destekli ve video temelli öğretim uygulamaları, 1'inde (Metin, 2015) Merrill ve Tennyson yöntemi ile Gagne yöntemi, 2'sinde (Yıkılmış ve diğ., 2006, Sazak Pınar, 2013) etkileşim ünitesi yöntemi, 2'sinde (Çıkılı, 2008; Gürgör Kılıç, 2020) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, 2'sinde (Yıldırım Alptekin, 2000; Varol, 2009) basamaklandırılmış öğretim yöntemi, 1'inde (Gürgör Kılıç, 2020) gömülü öğretim yöntemi, birinde (Eren Deniz & Düzkantar, 2013) ipucunun giderek azaltılması yöntemi ve 1'inde (Bozak & Eldeniz Çetin, 2018) artan bekleme süreli öğretim olarak belirlenmiştir. Ayrıca 7 araştırmanın (Yıldırım Alptekin, 2000; Çelik, 2007; Varol, 2009; Metin, 2015; Kahveci, 2017; Alkoyak, 2017; Gürgör Kılıç, 2020) bağımsız değişkenleri iki yöntemin karşılaştırılması şeklindedir. Çalışmalarda kullanılan bağımsız değişkenlere ilişkin dağılım Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların kullanılan bağımsız değişkenlere ilişkin dağılım

### Bağımlı Değişkenler

Çalışmalarda hedeflenen bağımlı değişkenlere bakıldığında altısı (Yıldırım ve Alptekin, 2000; Birkan, 2002; Topper Korkmaz ve Vuran, 2007; Dere Çıfci, 2007; Eren Deniz ve Düzkanar, 2013; Kahveci, 2017;) renkler, altısı (Yıldırım & Alptekin, 2000; Çıkılı, 2008; Metin, 2015; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Tufan,2018; Durmuş, 2021) geometrik şekiller ve cisimler, dördü (Ekergil, 2000; Çelik, 2007; Alkoyak, 2017; İlanbey,2018) niteleme kavramları biri (Yıkılmış ve diğ., 2006) paralar, biri (Yozgat ve diğ., 2018) element isimleri, biri (Kesçi, 2019) kesirler, biri (Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) meyveler, biri (Akmanoğlu, 2002) rakamlar, biri (Akköse, 2008) mutfak araçları, biri (Karabulut ve Yıkılmış, 2010) saat, biri (Karşıyakalı, 2011) müzik aletleri, biri (Bozak ve diğ., 2018) tehlike uyarı sembolleri ve ikisi (Varol, 2009; Sazak Pınar, 2013) tane kavramı şeklinde belirlenmiştir. Çalışmalarda kullanılan bağımlı değişkenlere ilişkin dağılım Şekil 4'te yer almaktadır.

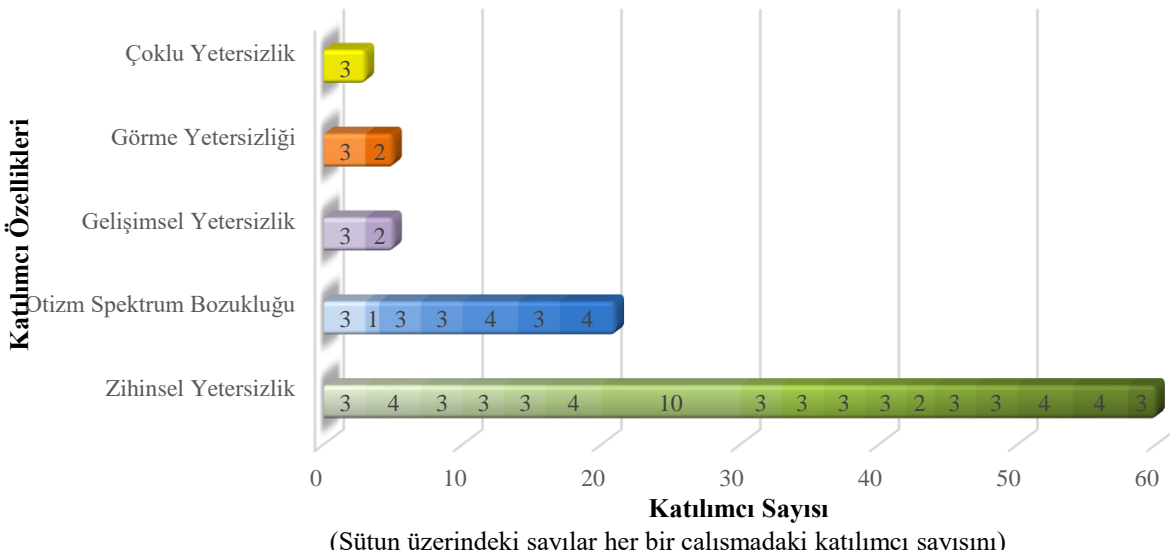


Şekil 4. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmalarda kullanılan bağımlı değişkenlere ilişkin dağılım

#### Katılımcı Sayısı ve Özellikleri



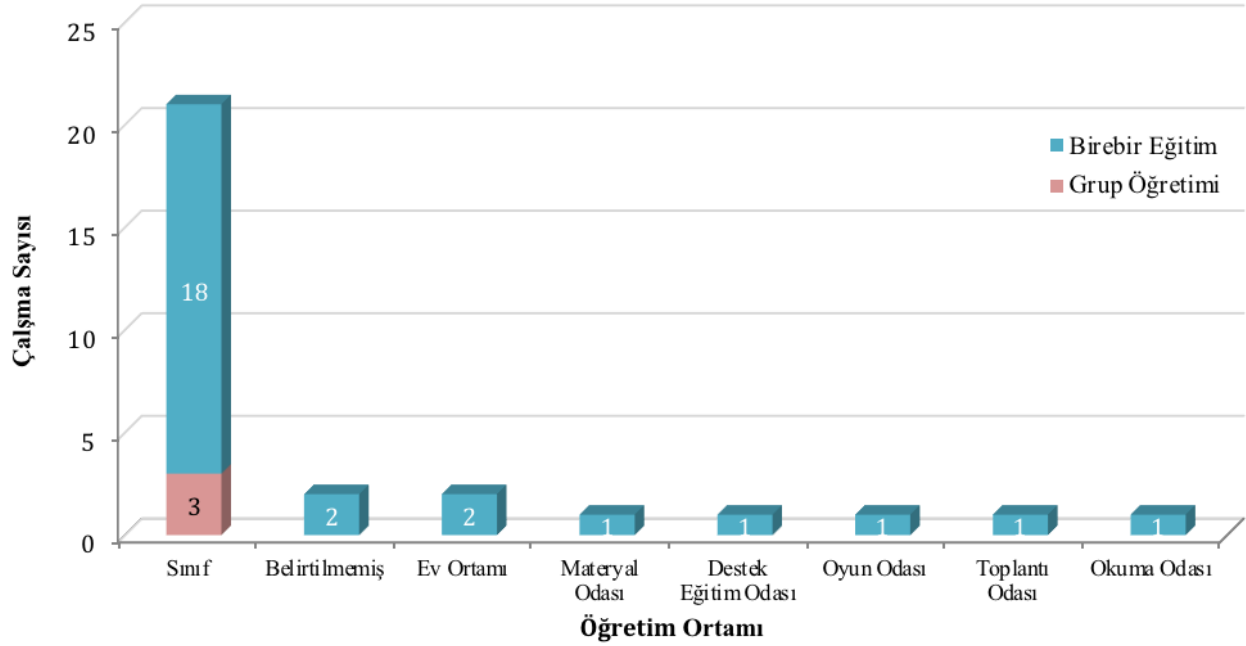
Çalışmalarda katılımcı özellikleri incelendiğinde, çalışmaların 17'si (Ekergil 2000; Yıldırım & Alptekin, 2000; Doğan, 2001; Yıkılmış ve diğ., 2006; Topper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çifci, 2007; Çıkılı, 2008; Varol 2009; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Sazak Pınar, 2013; Metin, 2015; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşçi, 2019) zihinsel yetersizliği olan, 7'i (Akmanoğlu, 2002; Karşıyakalı, 2011; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren Deniz & Düzkantar 2013; Alkoyak, 2017; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020; Gürgör Kılıç, 2020) otizm spektrum bozukluğu olan, 1'i (Kahveci, 2017) çoklu yetersizliği olan (ÇYO), 2'si (Birkan, 2002; Akköse, 2008) gelişim yetersizliği ve 2'si görme yetersizliği olan öğrencilerden oluşmaktadır. Ayrıca akran öğretiminin kullanıldığı bir çalışmada (Sazak Pınar, 2013) tipik gelişim gösteren bir öğrenci yer almıştır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yapılan 17 çalışmaya toplam 61, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle yapılan 7 çalışmaya toplam 21, gelişim yetersizliği olan öğrencilerle yapılan 2 çalışmaya 5, çoklu yetersizliği olan öğrencilerle yapılan 1 çalışmaya 3 ve görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan 2 çalışmaya 5 öğrenci katılmıştır. İncelenen çalışmalara 95 yetersizliği olan ve 1 tipik gelişim gösteren toplam 96 çocuk katılmıştır. Çalışmalarda yer alan katılımcı özellikleri ve sayılarına ilişkin dağılım Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların katılımcı sayısı ve özelliklerine ilişkin dağılım

### Ortam ve Öğretim Düzenlemesi

Çalışmaların ortam ve öğretim düzenlemelerine bakıldığında 27'si birebir öğretim düzenlemesi şeklinde, yapılmıştır. Birebir öğretim düzenlemelerinin 18'i (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Çıkılı, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren Deniz & Düzkanar 2013; Sazak Pınar, 2013; Metin, 2015; Kahveci, 2017; Alkoyak; 2017; Keşci, 2019) sınıf ortamında, biri (Karşıyakalı, 2011) oyun odasında, biri (İlanbey, 2018) materyal odasında, biri (Yozgat ve diğ., 2018) destek eğitim odasında, ikisi (Gürgör Kılıç, 2020; Durmuş, 2021) katılımcıların evinde, biri (Yıkılmış ve diğ., 2006) toplantı odasında, biri (Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017) okuma odasında uygulanmıştır. İncelenen araştırmalardan 3'ü (Dere Çifci, 2007; Varol, 2009; Tufan, 2018) grup öğretim düzenlemesi şeklinde sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Bir çalışmada (Dere Çifci, 2007) bireysel ve grup düzenlemesi birlikte kullanılmıştır. Çalışmaların iki tanesinde ise (Akköse, 2008; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) birebir çalışılmış ve uygulama ortamı belirtilmemiştir. Çalışmalarının yürütüldüğü ortam ve öğretim düzenlemelerine ilişkin dağılım Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların yürütüldüğü ortam ve öğretim düzenlemelerine ilişkin dağılım

## Genelleme Verileri

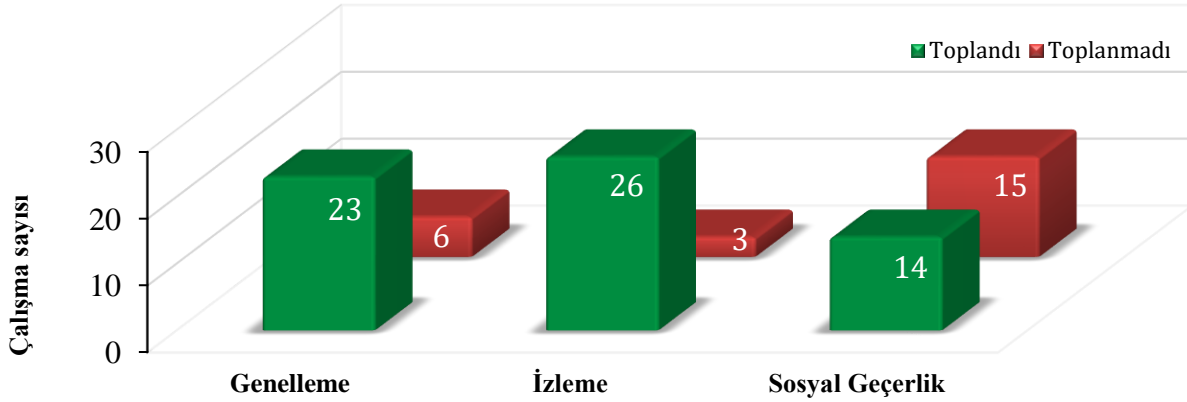
Çalışmaların 23'ünde (Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren vd., 2013; Sazak Pınar, 2013; Metin, 2015; Alkoyak, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Bozak ve Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşci, 2019; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020; Gürgör Kılıç, 2020; Durmuş, 2021) genelleme verilerinin toplandığı görülürken 6'sında (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Yıkılmış ve diğ., 2006; Çıkılı, 2008; Varol, 2009; Kahveci, 2017) genelleme verilerinin toplanmadığı görülmüştür.

### **İzleme Verileri**

Çalışmaların 26'sında (Ekergil, 2000; Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Çelik, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Çıkılı, 2008; Karabulut ve Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren ve diğ., 2013; Sazak Pınar, 2013; Metin, 2015; Kahveci, 2017; Alkoyak, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşci, 2019; Aydoğan ve Kocakoyun Aydoğan, 2020; Gürgör Kılıç, 2020; Durmuş, 2021) izleme verilerinin toplandığı görülürken, 3'ünde (Yıldırım Alptekin, 2000; Yıkılmış ve diğ., 2006; Varol, 2009) izleme verilerinin toplanmadığı görülmektedir.

### **Sosyal Geçerlilik Verileri**

Çalışmaların 14'ünde (Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Çelik, 2007; Karşıyakalı, 2011; Eren ve diğ., 2013; Metin, 2015; Alkoyak, 2017; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Tufan, 2018; Keşci, 2019; Gürgör Kılıç, 2020; Durmuş, 2021) sosyal geçerlilik verilerinin toplandığı görülürken 15'inde (Ekergil, 2000; Yıldırım Alptekin, 2000; Birkan, 2002; Yıkılmış ve diğ., 2006; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Çıkılı, 2008; Varol, 2009; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Sazak Pınar, 2013; Kahveci, 2017; Yozgat ve diğ., 2018; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020) sosyal geçerlilik verilerinin toplanmadığı görülmektedir. Çalışmalarda genelleme, izleme ve sosyal geçerlilik verilerine ilişkin dağılım Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil7. Özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların genelleme, izleme ve sosyal geçerlilik verilerine ilişkin dağılım

### Çalışmalarda Kullanılan Yöntemin Etkililiği

Çalışmalarda kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğine bakıldığında tek öğretim yöntemin etkililiği, iki öğretim yöntemin etkililiğini ve verimliliğini karşılaştıran çalışmalar şeklinde olduğu görülmektedir. Bir öğretim yöntemi kullanılarak yürütülen 23 çalışmada (Ekergil, 2000; Doğan, 2001; Akmanoğlu, 2002; Birkan, 2002; Yıkılmış ve diğ., 2006; Toper Korkmaz & Vuran, 2007; Dere Çifci, 2007; Akköse, 2008; Çıkkılı, 2008; Karabulut & Yıkılmış, 2010; Karşıyakalı, 2011; Çifci Tekinarslan & Kanpolat, 2012; Eren ve diğ., 2013; Sazak Pınar, 2013; Altunay Arslantekin & Şener Akın, 2017; Tufan, 2018; Bozak & Eldeniz Çetin, 2018; İlanbey, 2018; Yozgat ve diğ., 2018; Tufan, 2018; Keşci, 2019; Aydoğan & Kocakoyun Aydoğan, 2020; Durmuş, 2021) öğretim yönteminin etkili olduğu tespit edilmiştir. İki öğretim yöntemi kullanılarak yöntemlerin etkililiklerini ve verimliliklerini karşılaştıran 6 çalışma (Yıldırım Alptekin, 2000; Çelik, 2007; Varol, 2009; Metin, 2015; Kahveci, 2017; Alkoyak, 2017; Gürgör Kılıç, 2020) olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda Çifçi'nin (2007) yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara renk kavramını kazandırmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkililiği incelenmiştir. Bu çalışma sonucunda eş zamanlı ipucuyla öğretimin, kırmızı, sarı, mavi ve yeşil renk kavramını kazandırmada bireysel ve grup eğitiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Yıldırım Alptekin (2000)'in yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara renk ve şekil kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretimin basamaklandırılmış öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2007)'in yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara niteleme kavramlarının öğretiminde 4 katılımcının 3'ünde doğrudan öğretim ve eş zamanlı öğretimin etkili olduğu, 1'inde

ise eş zamanlı öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Verimlilik açısından bakıldığında eş zamanlı ipucuyla öğretimin doğrudan öğretim yöntemine göre daha verimli olduğu görülmüştür. Varol (2009)'un yaptığı çalışmada OSB olan çocuklara tane kavramının kazandırılmasında açık anlatım ve basamaklandırılmış öğretim yönteminin etkililiği incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda OSB olan çocuklara tane kavramının kazandırılmasında açık anlatım yönteminin basamaklandırılmış öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin (2015)'in yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuklara geometrik cisimlerin öğretiminde Merrill ve Tennyson yöntemi ile Gagne yönteminin etkililiği incelenmiştir. Her iki öğretim yönteminin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verimlilik açısından bakıldığında Gagne yöntemi öğretim süresi açısından Merill ve Tennyson yöntemine göre daha verimli bulunmuştur. Kahveci (2017)'nin yaptığı çalışmada çoklu yetersizliği bulunan öğrencilerde renk öğretiminde doğrudan öğretim ile video temelli öğretim yönteminin etkililikleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda video temelli öğretimin doğrudan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alkoyak (2017)'in yaptığı çalışmada OSB olan çocuklara niteleme kavramlarının öğretiminde eş zamanlı ipucunun kullanıldığı sıklaştırılmış denemelerle öğretim (SDÖ) ve dağıtılmış denemelerle öğretim (DDÖ) uygulamaları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda eş zamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı DDÖ'nün, eş zamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı SDÖ'ye göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürgör Kılıç (2020)'in yaptığı çalışmada OSB olan çocuklarla meslek isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış ayırık denemelerle öğretim (ADÖ) ve gömülü öğretimle sunulan ADÖ'nün etkili olduğu görülmüştür. Verimlilik açısından bakıldığında gömülü öğretimle sunulan ADÖ uygulamasının, yapılandırılmış ADÖ uygulamasına göre daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmada özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi çalışılan 29 çalışma belirlenen değişkenlere göre incelenmiştir.

2000 ile 2021 yılları arasında özel gereksinimli bireylerle kavram öğretimi yapılan çalışmaların türlerine bakıldığında 4'ü doktora tezi, 12'si yüksek lisans tezi ve 12'si makale çalışmasından oluşmaktadır.

Çalışmalarda kullanılan araştırma modelleri incelendiğinde 29 çalışmanın tamamının tek denekli araştırma modelleriyle desenlendiği görülmüştür. Bu çalışmalarda tek denekli araştırma yönteminin kullanıldığı türlere bakıldığında 8'inde davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, 8'inde denekler arası çoklu yoklama modeli, 4'ünde denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli, 3'ünde dönüşümlü uygulamalar modeli, 2'sinde uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, 2'sinde davranışlar arası çoklu yoklama modeli ve 2'sinde paralel uygulamalar modeli kullanıldığı görülmüştür.

Çalışmalar bağımsız değişkenler bağlamında değerlendirildiğinde 11'inde eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemi, 10'unda doğrudan öğretim yöntemi, 5'inde bilgisayar destekli ve video temelli öğretim yöntemi, 2'sinde basamaklandırılmış öğretim yöntemi, 2'sinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, 1'inde artan bekleme süreli öğretim, 1'inde etkileşim ünitesi yöntemi, 1'inde gömülü öğretim yöntemi, 1'inde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ve 1'inde Merrill ve Tennyson yöntemi ile Gagne yöntemi olarak belirlenmiştir. Ayrıca 6 çalışmanın bağımsız değişkenleri iki yöntemin karşılaştırılması şeklindedir. Bu veriler doğrultusunda yapılan çalışmalara bakıldığında özel gereksinimli bireylerle çalışılan kavram öğretimi uygulamalarında en çok eş zamanlı ipucuyla öğretimin ve doğrudan öğretimin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bireylere kavram öğretiminde, bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının diğer öğretim yöntemlerini destekleyici nitelikte ya da tek başına kullanıldığı belirlenmiştir.

Çalışmalarda hedeflenen bağımlı değişkenlere bakıldığında 6'sı renkler, 6'sı geometrik şekiller ve cisimler, 4'ü uzun, kısa, büyük, küçük, eski, kalın, taze, bayat, yaşlı, genç gibi niteleme kavramları, 2'si meslekleri gösterme, 2'si tane kavramı, 1'i paralar, 1'i element isimleri, 1'i kesirler, 1'i meyveler, 1'i rakamlar, 1'i mutfak araçları, 1'i saat, 1'i müzik aletleri ve 1'i tehlike uyarı sembolleri şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere bakıldığında kavram öğretimi çalışmalarında en çok çalışılan kavram türleri olarak, niteleme bildiren kavramlar, renkler, geometrik şekil ve cisimler olduğu belirlenmiştir.

İncelenen çalışmalarda katılımcı özelliklerine bakıldığında 17 çalışmada 61 zihinsel yetersizliği olan, 7 çalışmada 21 otizm spektrum bozukluğu olan, 2 çalışmada 5 gelişim yetersizliği olan, 2 çalışmada 5 görme yetersizliği olan, 1 çalışmada 3 çoklu yetersizliği olan ve 1 çalışmada tipik gelişim gösteren 1 çocuk olmak üzere toplam 96 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu verilere göre özel

gereksinimli çocuklarla yapılan kavram öğretimi çalışmalarının katılımcı grubunun daha çok zihinsel yetersizliği olan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Çalışmalarda ortam düzenlemeleri verilerine bakıldığında öğretim uygulamalarının ağırlıklı olarak sınıf ortamında yapıldığı görülmektedir. Öğretim düzenlemeleri verilerine bakıldığında ise ağırlıklı olarak birebir öğretim düzenlemeleri şeklinde yapıldığı belirlenmiştir. Az sayıda çalışmanın (Dere Çifci, 2007; Varol, 2009; Tufan, 2018) öğretim düzenlemesinin küçük grup uygulaması şeklinde yapıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmaların genelleme, izleme verilerine bakıldığında çoğunluğunda genelleme ve izleme verilerinin toplandığı belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verilerine bakıldığında ise çalışmaların yarısında sosyal geçerlik verilerinin toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda izleme, genelleme ve sosyal geçerlik verilerinin toplanması, çalışmalarda elde edilen bulguların desteklenmesi ve yapılan uygulamaların katılımcılar ve çevredeki kişiler tarafından geri dönüt alınarak çalışmanın uygulanabilir olup olmadığı hakkında bilgi sağlaması açısından önemlidir (Sönmez, Kot & Sazak Pınar, 2017).

Çalışmalarda öğretim yöntemlerinin etkililik kısımları incelendiğinde tek öğretim yönteminin kullanıldığı 22 çalışmanın hepsinde öğretim yönteminin kavram öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. İki öğretim yönteminin kullanıldığı etkililik ve verimliliklerin karşılaştırıldığı 7 çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunda karşılaştırılan iki yöntemden birinin doğrudan öğretim yöntemi olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

2000-2021 yılları arası özel gereksinimli çocuklarla yapılmış kavram öğretimi çalışmalarının incelenmesi sonucu çalışmaların büyük çoğunluğunda öğretim yöntemi olarak doğrudan öğretim yöntemi ve yanlışsız öğretim yöntemlerinden eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca bilgisayar destekli öğretimin tek başına ve diğer öğretim yöntemlerini destekleyici uygulamalar olarak kullanılması göze çarpmaktadır. Bu çalışmalarda kavram öğretimi uygulamaları tek denekli araştırma modelleri kullanılarak desenlenmiştir. Çalışmaların katılımcı grubunun büyük çoğunluğunu zihinsel yetersizliği olan ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmaların genellikle sınıf ortamında ve birebir öğretim şeklinde düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır. İncelen çalışmalarda yapılan uygulamalar sonucunda kullanılan tüm yöntemlerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak sistematik derleme yöntemiyle yapılmış olan bu araştırma, özel gereksinimli çocuklarla yapılmış olan kavram öğretimi çalışmalarına ilişkin alanyazında 2000-2021 yılları arasındaki süreci betimlemektedir. Bu çalışmanın alandaki uygulayıcı ve araştırmacılara kavram öğretimi ile ilgili yapacakları çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

Akköse, M. C. (2008). *Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara mutfak araç isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği: Çoklu örnekler yaklaşımı uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akman Yozgat, A., Özbek, N. ve Afacan Ö. (2018). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere elementlerin isimlerinin doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak öğretimi. *Researcher: SocialScienceStudies*, 6(1),23-39.

Akmanoğlu, N. (2002). *Eşzamanlı ipucuyla öğretimin otistik çocuklara adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisini öğretmede etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Altunay Arslantekin, B. ve Şener Akın, U. (2017). Görme engelli öğrenciler için geometrik şekil kavramlarının kazanılması ve sürdürülmesinde Doğrudan Öğretim Modelinin Etkisi. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 7(1), 77.

Aydoğan A.ve Kocakoyun Aydoğan, Ş. (2020). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklarda makey ile kavram öğretiminin etkililiği [Theeffectiveness of conceptteachingwithmakey in childrenneedingspcialeducation]. *Turkish Special EducationJournal: International*, 2(2), 12-35.

Birkan, B. (2002). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2),169-186.

Bozak, B. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylere tehlike uyarı sembollerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği. *Education Sciences*, 13(1), 19-43.

Bozkurt, Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: Kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*. 169(2), 5-24.

Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Çıkılı, Y. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklara temel geometrik kavramların öğretiminde yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının etkililiği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



Çifci Tekinarslan, İ. ve Kanpolat, E. Y. (2012). Otizmli bireylere adı söylenen giysiyi gösterme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1058-1081.

Dağseven, D. (2001). Zihinsel engelli öğrencilere, temel toplama ve saat okuma becerilerinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğinde, doğrudan ve basamaklandırılmış öğretim yaklaşımlarına göre hazırlanan öğretim materyallerinin farklılaşan etkililiği (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dere Çifci, H. (2007). *Zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkisinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, O. S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin eğitiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Durmuş, E. (2021). *Doğrudan öğretim modeliyle gerçekleştirilen bilgisayar destekli kavram öğretiminin, az gören öğrencilerin üç boyutlu geometrik şekilleri kazanmalarında etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekergil, İ. (2000). *Zihin engelli çocuklara zıtlık kavramını öğretmede doğal dille uygulanan doğrudan öğretim yönteminin etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eren, B., Deniz, J. ve Düzkantar, A. (2013). Orff yaklaşımına göre hazırlanan müzik etkinlikleri içinde ipucunun giderek azaltılması yöntemi ile yapılan gömülü öğretimin otistik çocuklara kavram öğretmedeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1863-1887.

Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). Introducing systematic reviews. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews*. Sage.

Gürgör Kılıç, F. G. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara meslek isimlerinin öğretiminde yapılandırılmış ve gömülü öğretimle sunulan ayrıık denemelerle öğretim uygulamalarının etkililikleri ve verimlilikleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gürsel, O. (2003). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

İlanbey, G. (2018). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere çok ve az kavramlarının kazandırılmasında kullanılan bilgisayar destekli öğretim materyalinin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kahveci, G. (2017). Çoklu yetersizliklerde doğrudan öğretim ile gerçekleştirilen görsel kart ve video temelli öğretim yaklaşımlarının renk öğretiminde karşılaştırmalı etkililiği. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 12(23), 133-150.

Karabulut, A. ve Yıkılmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 103-113.

Karaçam, Z. (2013). Sistemantik derleme metodolojisi: Sistemantik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.

Karşıyakalı, D. M. (2011). *Otistik bir öğrenciye adı söylenen çalgıyı gösterebilme öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Keşci, Z. (2019). *Zihin yetersizliği olan bireylere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kırcaali İftar, G, Birkan, B. ve Uysal, A. (1997). *Zihin engelli çocuklara kavram öğretimi*. Eskişehir: Sevgi Zihinsel Yetersizlik Araştırma, Eğitim ve Kazanma Vakfı Mesleki Eğitim Yayınları.

MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete (30471). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeli\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Metin, H. (2015). *Zihinsel engelli bireylere kavram öğretiminde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Miles, M.B. & Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2.baskı) Thousand Oaks, CA:Sage

Öz Alkoyak, H. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kavram öğretiminde sıklaştırılmış ve dağıtılmış denemelerle öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sazak Pınar, E. (2013). Akran aracılı sunulan etkileşim ünitesi öğretim materyalinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin tane kavramını öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 13-30.

Sazak Pınar, E., & Merdan, F. (2016). Grafik düzenleyicilerin otizmlili öğrencilere fen bilgisi kavramlarının öğretimindeki etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 111-131.

Sönmez, S. Kot, M. ve Sazak Pınar, E. (2017). Türkiye’de karşılaştırmalı tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı araştırmaların incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 350-371.

Şenel, A. (2008). Eğitimin temel kavramları. M. Gültekin (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Toper Korkmaz Ö. ve Vuran, S. (2007). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renk isimlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 29, 143-155.

Tufan, M. (2018). *Doğrudan öğretim modeli ile geliştirilmiş bilgisayar destekli kavram öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin kavramları edinmelerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Uysal, A. (2003). Kavram ve beceri analizleri. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Ülgen, G. (1988) *Kavram geliştirme (Kavram ve Uygulama)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Varol, N. (2009). Zihinsel engelli çocuklara tane kavramının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının farklılaşan etkililiği. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 353-377.

Vuran, S. ve Çelik, S. (2018). *Örneklerle kavram öğretimi Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için*. Ankara: Vize Akademik Yayıncılık

Yıldırım Alptekin, S. (2000). *Zihinsel engelli öğrencilere renk ve şekil kavramlarının açık anlatım ve basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıkılmış, A., Çifci Tekinarslan, İ. ve Sazak Pınar, E. (2006). Zihin engelli öğrencilere etkileşim ünitesi yöntemiyle yeni Türk lirası ve yeni kuruş öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 19-36.

## Extended Abstract

### Purpose

Children with normal development can learn the concepts required by primary school programs through preschool education programs and through experience. However, due to their learning

characteristics, it is very difficult for children with special needs to learn concepts through daily experiences without going through a systematic teaching process.

As a result of literature review, it was determined that there were concept teaching studies conducted with students with special needs in Turkey with different teaching methods and teaching arrangements. However, it was determined that there was no systematic review study on these studies. This situation makes it difficult for practitioners to access concept teaching studies with children with special needs. For this reason, it was resolved that there is a need for a systematic review study on concept teaching with children with special needs.

The aim of this study is to analyze the studies published between 2000 and 2021, which include concept teaching practices with individuals with special needs, according to different variables. These variables are the type of study, number and characteristics of participants, environment and teaching arrangement, dependent variable, independent variable, research model, follow-up, generalization, social validity and effectiveness of teaching method.

## **Method**

In this study, a systematic review was conducted to examine the studies on concept teaching with individuals with special needs in terms of certain variables in the national literature.

In the systematic review process, an electronic search was conducted to determine the studies to be included in the study. In addition, the content and bibliography sections of the theses on concept teaching with individuals with special needs were scanned.

Expert opinion was consulted to ensure the reliability (consistency) of the data obtained in the study. The inclusion and exclusion criteria of the studies examined in the study and the accuracy of the analysis of the studies according to the determined variables were confirmed according to the expert opinions.

## **Results**

In this study, 29 studies on concept teaching with individuals with special needs were analyzed according to the identified variables.

Between 2000 and 2021, 4 of the studies on concept teaching with individuals with special needs were doctoral dissertations, 12 were master's theses and 12 were articles.

When the research models used in the studies were analyzed, it was seen that all 29 studies were designed with single-subject research models. When the types of single-subject research method used in these studies were examined, it was seen that 8 of them used multiple probe model with probe phase between behaviors, 8 of them used multiple probe model between subjects, 4 of them used multiple probe model with probe trial between subjects, 3 of them used alternating treatments model, 2 of them used adaptive alternating treatments model, 2 of them used multiple probe model between behaviors and 2 of them used parallel treatments model.

When the studies were evaluated in the context of independent variables, 11 studies used the simultaneous prompting instruction method, 10 studies used the direct instruction method, 5 studies used the computer-assisted and video-based instruction method, 2 studies used the cascaded instruction method, 2 studies used the constructivist learning approach, 1 study used the incremental waiting period instruction, 1 study used the interaction unit method, 1 study used the embedded instruction method, 1 study used the gradual reduction of prompting method, and 1 study used the Merrill and Tennyson method and the Gagne method. In addition, the independent variables of 6 studies were the comparison of two methods.

When the dependent variables targeted in the studies were examined, it was ascertained that 6 of them were colors, 6 of them were geometric shapes and objects, 4 of them were qualifying concepts such as long, short, big, small, old, thick, fresh, stale, old, young, 2 of them were showing professions, 2 of them were the concept of grain, 1 of them were coins, 1 of them were element names, 1 of them were fractions, 1 of them were fruits, 1 of them were numbers, 1 of them were kitchen tools, 1 of them were clocks, 1 of them were musical instruments and 1 of them were danger warning symbols.

When the participant characteristics of the analyzed studies are examined, it is seen that there were 61 children with intellectual disabilities in 17 studies, 21 children with autism spectrum disorder in 7 studies, 5 children with developmental disabilities in 2 studies, 5 children with visual impairment in 2 studies, 3 children with multiple disabilities in 1 study and 1 child with normal development in 1 study, totaling 96 participants.

Looking at the data on media arrangements in the studies, it is seen that teaching practices were predominantly carried out in classroom environment. When the data on instructional arrangements are examined, it is determined that the instructional arrangements were predominantly made in the form of one-to-one instructional arrangements. It is concluded that the teaching arrangements of a small number of studies were carried out in the form of small group applications.

When the generalization and follow-up data of the studies were examined, it was determined that generalization and follow-up data were collected in most of the studies. When social validity data were analyzed, it was concluded that social validity data were collected in half of the studies.

When the effectiveness parts of the teaching methods in the studies were examined, it was seen that the teaching method was effective in concept teaching in all 22 studies in which a single teaching method was used. There were 7 studies comparing the effectiveness and efficiency of two teaching methods. In most of these studies, it is seen that one of the two methods compared is the direct teaching method.

## **Discussion**

As a result of the examination of concept teaching studies conducted with children with special needs between 2000 and 2021, it was seen that the direct teaching method and the simultaneous prompting method as one of the errorless teaching methods, were used as teaching methods in most of the studies. In addition, the use of computer-assisted instruction alone and as supportive applications for other teaching methods stands out. In these studies, concept teaching applications were designed using single-subject research models. Most of the participant group of the studies consisted of children with intellectual disabilities and children with autism spectrum disorder. It was concluded that the studies were generally organized in the classroom environment and in the form of one-to-one teaching. It was determined that all the methods used in the studies were effective.

## **Conclusion**

In conclusion, this study, which was conducted with the systematic review method, describes the process between 2000-2021 in the literature on concept teaching studies conducted with children

with special needs. It is thought that this study will guide practitioners and researchers in the field in their studies on concept teaching.

**ETİK BEYAN:** “Özel Gereksinimli Bireylerle Kavram Öğretimi Çalışılan Araştırmaların Belirli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Sistemik Derleme” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## LGS'YE HAZIRLANAN 8.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİ İLE BEDEN EĞİTİMİ DERSİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EXAM ANXIETY LEVELS OF 8TH-GRADE STUDENTS PREPARING FOR LGS AND ATTITUDES TO PHYSICAL EDUCATION LESSON

Muhammet BALGAMIŞ<sup>2</sup>

Mehmet Haşim AKGÜL<sup>3</sup>

Başvuru Tarihi: 15.09.2023 Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1360693

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmada LGS'ye hazırlanan 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile beden eğitimi dersi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel analiz tekniğine dayalı betimsel bir çalışmadır. Bu kapsamda 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında MEB'e bağlı Burdur İl merkezinde öğrenim görmekte olan LGS'ye girecek öğrenciler bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 445 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Westside Sınav Kaygısı Ölçeği" ve "Beden Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada toplanan verilerin analizi için SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet, aktif lisanslı sporcu olma, aile aylık gelir düzeyi değişkenleri ile öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ve beden eğitimi dersi tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda ise, öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile beden eğitimi dersine olan tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin bazı demografik değişkenlerinin, sınav kaygısı düzeylerini ve beden eğitimi dersi tutumlarını olumlu-olumsuz etkilediği söylenebilir.

**Abstract:** This study examined the relationship between test anxiety levels and attitudes toward the physical education course among 8th-grade students preparing for the LGS. The research is a descriptive study based on the technique of relational analysis. In this study, the population consists of students taking the LGS (High School Transition Exam) and currently studying in Burdur City Center, affiliated with the Ministry of National Education, during the 2022-2023 academic year. The study sample consists of 445 students. "Westside Test Anxiety Scale" and "Physical Education Attitude Scale" were used as data collection tools. The data collected in the study was analyzed using the SPSS 21.0 program. According to the study findings, there were statistically significant differences found between students' test anxiety levels and their attitudes towards physical education based on variables such as gender, being an active licensed athlete, and family monthly income level. As a result of the correlation analysis, no significant relationship was observed between students' test anxiety levels and their attitudes towards physical education lessons. As a result, it can be said that some demographic variables of students affect their test anxiety levels and physical education course attitudes positively or negatively.

**Anahtar Sözcükler:** *Liselere geçiş sınavı, Sınav kaygısı, Beden eğitimi dersi, Tutum*

**Keywords:** *High school transition exam, Test anxiety, Physical education lesson, Attitude*

<sup>1</sup> Bu araştırma Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> MEB, Hüseyin Türker Ortaokulu, [muhammetbalgamis@hotmail.com](mailto:muhammetbalgamis@hotmail.com). ORCID:0000-0001-6520-1004

<sup>3</sup> Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Bölümü [mhkgul@mehmetakif.edu.tr](mailto:mhkgul@mehmetakif.edu.tr) ORCID:0000-0002-4665-9615



## Giriş

Ergenlik dönemi genellikle fiziksel ve zihinsel gelişimdeki hızlı değişimleri içeren bir geçiş dönemi olarak kabul edilir (McGee & Williams, 2000). Bu dönemde ergenler büyük ölçüde kendi dünyalarıyla ilgilidir ve duygusal olarak bir mücadele içerisine girerler. Dış dünyaya kapalı olmaları ve çeşitli bireysel sebeplerle aile üyeleri ile ilişkilerini değiştirme eğilimi içerisinde olurlar (Peleg-Pepko, 2004). Sosyal işlevleri için ebeveynleriyle olan ilişkileri baskındır; ancak akranlarla olan ilişkiler giderek daha fazla önem kazanır. Akranlar giderek daha merkezi bir konuma gelirler. Dolayısıyla ergenlik döneminde ebeveynlerden algılanan sosyal destek sabit kalır ve/veya azalırken; akranlardan algılanan sosyal desteğin arttığı görülür. Neticede, ebeveynlerle ve akranlarla kurulan ilişkilerin niteliğinde de bir değişim meydana gelir. Daha önceki dönemlerde ebeveynler ile kurulan “çocuksu bağ” daha eşit bir ilişkiye dönüşmüştür (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). Bununla birlikte ergenlik döneminde ebeveynler ve akranlarla olan ilişkilerdeki değişiklikler kız ve erkek çocuklar için farklılık gösterebilir. Ergenlik dönemindeki sosyal ilişkiler üzerine yapılan araştırmalar, sıklıkla kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla sosyal destek aldığını ortaya koymuştur (Armsden & Greenberg, 1987; Furman & Buhrmester, 1992). Ek olarak, kız çocuklarının daha az ama daha yoğun ilişki kurma eğiliminde olduğu öne sürülmüştür. Erkek çocuklar ise daha geniş bir ağa sahip olmakla birlikte, büyük ölçüde daha yüzeysel bir ilişki içerisinde olmaktadır (Bryant,1994). Ancak ilişkilerde cinsiyet farkı bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Oliveri & Reiss, 1987).

Böylesi bir dönemde okul, bu yaş grubu bireylerin gündelik hayatında merkezi bir konumdadır ve bu bireyler eğitim-öğretim sürecinde zamanın büyük bir kısmını okul ortamında geçirir (Arslan & Duru, 2017; Arslan & Tanhan, 2019). Okul ortamındaki bu bireyler, öğrenci sıfatıyla toplumsal bir kurumun parçası haline gelmektedirler. Dolayısıyla bir parçası oldukları eğitim-öğretim sisteminin gerekliliklerini ve zorunluluklarını yerine getirmek durumunda kalırlar. Türk Milli Eğitim sistemi içerisinde öğrencilerin geleceklerini belirlemede önemli bir sürece karşılık gelen sınavlar, bu yaş grubu öğrenciler için başka bir tedirginliğe sebebiyet vermektedir ve bu durum onların kaygılarını artırabilmektedir (Çakmak, Şahin & Demirbaş, 2017). Sınav kaygısı, formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur (Spielberger,1972; akt. Çakmak ve diğ., 2017). Sınav kaygısının

kavramsallaştırılması, çok boyutlu yeni ölçütlerin geliştirilmesiyle bu konuyu ulusal ve uluslararası literatürde önemli bir araştıma nesnesi haline getirmiştir (Kırkık & Balkıs, 2022; Stöber, 2004; Zengin, 2019). Hatta öyleki sınav kaygısı sadece sınav durumuna ilişkin dar bir perspektiften ele alınmamakta, öğrenme aşaması, hazırlık aşaması ve sonuç aşaması gibi sınavın kendisinden önceki ve sonraki aşamaları içeren daha geniş bir bakış açısıyla irdelenmektedir (Stöber, 2004).

Bu çerçevede mevcut araştırma, bu yaş grubu öğrencilerin sınav kaygısını azaltabileceği düşünülen beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarını yorumlamaya ve metodolojik bir ilişki kurmaya yöneliktir. İlgili literatür incelendiğinde, düzenli orta düzeyde fiziksel egzersizin, ruh halini iyileştirmesinin yanı sıra depresyon ve kaygıyı azalttığını dolayısıyla ruh sağlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu gösteren bir dizi bilimsel araştırmaya ulaşılabilir (Eather, Wade, Pankowiak & Eime, 2023; Legey, Aquino, Lamego, Paes, Nardi, Neto & Machado, 2017; Roccliffe, Adamakis, O’Keeffe, Walsh, Bannon, Garcia-Gonzalez & MacDonncha, 2023; Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen & Nurmi, 2009). Ayrıca sportif faaliyetlere katılan genç bireylerin daha az davranışsal bozukluklar gösterdiği, akademik başarısının daha iyi olduğu yönünde bilimsel araştırma sonuçları ortaya konmuştur (Arslan & Altay, 2009). 8. Sınıf öğrencilerine yönelik sınav kaygısına ilişkin yapılan çok sayıda araştırma mevcuttur. Ancak bu araştırmalar daha çok öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ve karar verme stilleri, sınav kaygısı ve benlik saygısı gibi çeşitli bağlamlarda ele alınmıştır (Bacanlı & Sürücü, 2006; Çakmak ve diğ., 2017; Demirci & Erden, 2016). Dolayısıyla mevcut araştırma 8. Sınıf öğrencilerin sınav kaygısı ve beden eğitimi dersi tutumu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığından ilgili literatürden farklılaşmaktadır. İlgili literatürdeki boşluğu doldurma açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, Liselere Giriş Sınavı (LGS)’ na hazırlanan 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile beden eğitimi dersi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır; (1) Cinsiyet değişkenine göre, 8. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır, (2) Aktif lisanslı spor yapma değişkenine göre, 8. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır, (3) Yetiştirildiği yerleşim yeri değişkenine göre, 8. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır, (4) Aile aylık gelir değişkenine göre, 8. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersi tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

LGS'ye hazırlanan 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile beden eğitimi dersi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi isimli bu araştırma, ilişkiisel analiz tekniğine dayalı betimsel bir araştırmadır. Bu tür araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında MEB'e bağlı Burdur il merkezinde öğrenim görmekte olan LGS'ye girecek 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, yine aynı dönemde Burdur il merkezinde 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 445 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmamızda "seçkisiz örneklem" yöntemlerinden "amaçlı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Güçlü bir temsil özelliğine sahip örneklem seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Yakut, 2016). Seçkisiz örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılırken, araştırmacılar araştırma evrenini oluşturacak kişilerin özelliklerini belirler ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Örneklem grubuna ait veriler Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1

### Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler

		F	%
Cinsiyet	Kadın	214	48,1
	Erkek	231	51,9
Aktif lisanslı spor yapıyor mu?	Evet	82	18,4
	Hayır	363	81,6
Yetiştirildiği yerleşim yeri	Köy	95	21,3
	İlçe merkezi	344	77,3
	İl merkezi	6	1,3
Aylık gelir durumu	0-5500	103	23,1
	5501-10000	170	38,2
	10001-15000	96	21,6
	15001- ve üstü	76	17,1

Örneklem grubunun demografik bilgilerinin verildiği Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılım oranları birbirine yakındır. Katılımcı öğrencilerin %94,2'si LGS'ye gireceğini belirtmiştir. Öğrencilerin sadece %18,4'ü lisanslı olarak bir sporla uğraşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin %21,3'ü köyde, %77,3'lük çoğunluğu ise ilçe merkezinde yetişmiştir. Aylık gelir durumlarına bakıldığında ise sadece %17,1'lik gruptaki öğrencilerin ailesinin aylık gelirleri 15 bin TL ve üzerindedir. %21,6'sının ise 10 bin – 15 bin TL arasındadır. Katılımcı öğrencilerin %61,3'ünün ise ailelerinin aylık gelirleri 10 bin TL'nin altındadır.

## **Veri Toplama Araçları**

### **Westside Sınav Kaygısı Ölçeği**

Sınav kaygısını ölçek amacıyla Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlanması Totan ve Yavuz (2009) tarafından yapılan “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Totan ve Yavuz (2009) orijinal ve çeviri form arasındaki yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkinin olduğunu gözlemlemişlerdir. Yine ilgili araştırmacılar tarafından ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. DFA sonrasında öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini ölçmeye yönelik tek boyuttan oluştuğu gözlenmiştir. Ayrıca güvenilirlik çalışmaları ölçeğin öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini ölçmede kararlılık sergilediği göstermiştir.

### **Beden Eğitimi Tutum Ölçeği**

Beden eğitimi tutum ölçeği, ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarını tespit etmek için geliştirilmiştir. İlgili ölçeğin 11 maddesi olumsuz, 24 maddesi olumlu tutum ifadelerini içeren toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Güvenirlilik katsayısı 0,80 olarak ve tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa 0,94 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ortaöğretim öğrencileri için hazırlanmış beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği sağlamış olduğunu göstermektedir (Güllü ve Güçlü, 2009).

## **Kişisel Bilgi Formu**

“Kişisel Bilgi Formu”, araştırmaya konu olan öğrenciler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda, öğrencilerin cinsiyeti, aktif lisanslı sporcu olma durumu, ikamet yerleri ve ailelerin aylık gelirleri sorulmuştur.

## **Verilerin Toplanma Süreci**

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öncelikle ‘Westside Sınav Kaygısı Ölçeği’ ve ‘Beden Eğitimi Tutum Ölçeği’ nin kullanımı konusunda ilgili araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan (Toplantı No: 2022/11 Karar No: 2022/919) Etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni onaylandıktan sonra ölçeklerin okullarda uygulanması için MEB’den gerekli izinler alınmıştır. Bu çerçevede 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Burdur il ve ilçe merkezleri için araştırmacı tarafından gerekli izinlerin alınmasından sonra kullanılan veri toplama araçları, örneklem grubunu oluşturacak öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın amacı ölçekler uygulanmadan önce katılımcılara açıklanmış ve dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda gerekli uyarılar yapılmıştır. Veri toplama aracının uygulanmasında öğrencilerin isteğe bağlı katılımı esas alınmış ve toplanan ölçeklerin geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanları bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmada toplanan verilerin analizi için SPSS 21.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler olan aritmetik ortalama, frekans, standart sapma ve yüzde değerlerine bakılmıştır. Araştırmada kullanılan ‘Westside Sınav Kaygısı Ölçeği’ ve ‘Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği’ Cronbach’s Alpha güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Yine ilgili ölçekler ‘Westside Sınav Kaygısı Ölçeği’ ve ‘Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeği’ ile elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadıkları incelenmiştir. Bu bağlamda her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla gruplar arası karşılaştırmalarda ikili karşılaştırmalar için bağımsız örneklem T testi, çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü Anova testi ve post hoc testi olarak Tukey testi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda korelasyon analizinde Pearson korelasyon katsayısına

bakılmıştır. Ölçeklere ait güvenirlik analizleri Tablo 2’de; ölçekler için elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3’de verilmiştir

Tablo 2

*Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayıları*

<b>Güvenirlik Analizi</b>		
	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Madde Sayısı</b>
Sınav Kaygısı Ölçeği	0,828	11
Beden Eğitim Tutum Ölçeği	0,915	35

Bu araştırmada kullanılan 11 maddeden oluşan Sınav Kaygısı Ölçeğinin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık değeri 0,828 olarak, 35 maddeden oluşan Beden Eğitimi Dersi Tutum Ölçeğinin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık değeri 0,915 olarak belirlenmiştir. Elde edilen güvenirlik değerlerinin oldukça yeterli düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 3

*Araştırma Ölçekleri İçin Elde Edilen Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

	<b>Skewness (Çarpıklık)</b>	<b>Kurtosis (Basıklık)</b>
Sınav kaygısı ölçeği	0,030	-0,348
Beden Eğitimi tutum ölçeği	-0,496	0,386

Normal dağılım analizi sonucunda Tablo 3’de görüldüğü gibi, sınav kaygısı ölçeğinde ve beden eğitimi tutum ölçeğinde çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında yer almaktadır. Buna göre her iki ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş olup, gruplar arası karşılaştırmalarda ikili karşılaştırmalar için bağımsız örneklem T testi, çoklu karşılaştırmalar için Tek Yönlü Anova testi ve post hoc testi olarak Tukey testi kullanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçekler için elde edilen ortalama puan ve standart sapma sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

*Araştırmada Kullanılan Ölçekler İçin Elde Edilen Ortalama Puan ve Standart Sapma Sonuçları*

	<b>n</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>	<b>ORT</b>	<b>SS</b>
Sınav kaygısı ölçeği ortalama puan	445	1,18	5,00	3,02	0,79
Beden Eğitimi tutum ölçeği ortalama puan	445	1,00	5,00	3,67	0,71

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğine verdikleri cevapların genel ortalaması  $x=3,02\pm 0,79$  olarak, beden eğitimi dersi tutum ölçeğine verdikleri cevapların genel ortalaması ise  $x=3,67\pm 0,71$  olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin orta düzeyde, beden eğitimi dersine olan tutumlarının ise biraz daha yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 5

*Sınav Kaygısı ve Beden Eğitimi Dersi Tutumlarını Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştıran Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>ORT</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Sınav kaygısı düzeyi	Kadın	214	3,17	0,80	3,986	0,000**
	Erkek	231	2,87	0,76		
Beden Eğitimi dersi tutumu	Kadın	214	3,48	0,70	-5,622	0,000**
	Erkek	231	3,85	0,68		

\*\*  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

Öğrencilerin sınav kaygısı ve beden eğitimi dersine olan tutum düzeylerini cinsiyetlerine göre değerlendirdiğimiz bağımsız örneklem T testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ( $x=3,17\pm 0,80$ ) erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine göre ( $x=2,87\pm 0,76$ ) anlamlı bir fark ile daha yüksek görülmüştür ( $p>0,05$ ). Beden eğitimi dersi tutum ortalamalarında ise erkek öğrencilerin düzeylerinin ( $x=3,85\pm 0,68$ ) kız öğrencilere göre ( $x=3,48\pm 0,70$ ) anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).

Tablo 6

*Sınav Kaygısı ve Beden Eğitimi Dersi Tutumlarını Aktif Lisanslı Sporcu Değişkenine Göre Karşılaştıran Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

	<b>Aktif lisanslı mı?</b>	<b>N</b>	<b>ORT</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
Sınav kaygısı düzeyi	Evet	82	2,72	0,78	-3,853	0,000**
	Hayır	363	3,08	0,78		
Beden Eğitimi dersi tutumu	Evet	82	3,83	0,66	2,167	0,031**
	Hayır	363	3,64	0,72		

\*\*  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

Öğrencilerin sınav kaygısı ve beden eğitimi dersine olan tutum düzeylerini aktif lisanslı sporcu olma durumlarına göre değerlendirdiğimiz bağımsız örneklem T testi sonuçları Tablo 6 'da verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aktif lisanslı sporcu olmayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi ( $x=3,08 \pm 0,78$ ) aktif lisanslı sporcu olan öğrencilere göre ( $x=2,72 \pm 0,78$ ) anlamlı bir fark ile daha yüksek görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Beden eğitimi dersine karşı tutumlarına bakıldığında ise aktif lisanslı spor yapan öğrencilerin tutumlarının ( $x=3,83 \pm 0,66$ ) aktif lisanslı spor yapmayan öğrencilere göre ( $x=3,64 \pm 0,72$ ) anlamlı bir fark ile daha yüksek olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ).

Tablo 7

*Sınav Kaygısı ve Beden Eğitimi Dersi Tutumlarını Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Karşılaştıran Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları*

	<b>Yaşadığı yerleşim yeri</b>	<b>N</b>	<b>ORT</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
Sınav kaygısı düzeyi	Köy	95	3,16	0,78	2,837	0,060
	İlçe merkezi	344	2,98	0,79		
	İl merkezi	6	2,61	0,51		
Beden Eğitimi dersi tutumu	Köy	95	3,66	0,62	1,370	0,255
	İlçe merkezi	344	3,67	0,74		
	İl merkezi	6	4,15	0,70		

Öğrencilerin sınav kaygısı ve beden eğitimi dersine olan tutum düzeylerini yaşadığı yerleşim yerine göre değerlendirdiğimiz tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 7 'de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınav kaygısı ölçeğinde ve beden eğitimi tutum ölçeğinde öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerine göre anlamlı bir fark görülmemiştir.



Tablo 8

*Sınav Kaygısı ve Beden Eğitimi Dersi Tutumlarını Aylık Gelir Değişkenine Göre Karşılaştıran Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları*

	Aylık gelir durumu	n	ORT	SS	F	P	FARK
Sınav kaygısı düzeyi	0-5500	103	3,23	0,74	5,143	0,002**	1 > 3 1 > 4
	5501-10000	170	3,04	0,76			
	10001-15000	96	2,90	0,87			
	15001- ve üstü	76	2,81	0,78			
Beden Eğitimi tutumu	0-5500	103	3,69	0,57	1,573	0,195	
	5501-10000	170	3,74	0,71			
	10001-15000	96	3,66	0,75			
	15001- ve üstü	76	3,53	0,83			

\*\* p<0,05 düzeyinde anlamlı fark ifade etmektedir.

Öğrencilerin sınav kaygısı ve beden eğitimi dersine olan tutum düzeylerini aylık gelirlerine göre değerlendirdiğimiz tek yönlü Anova testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ailesinin aylık geliri 5500 TL’nin altında olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin ( $x=3,23\pm 0,74$ ) aylık geliri 10 bin TL’nin üzerinde olan iki gruptaki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ).

Tablo 9

*Öğrencilerin Sınav Kaygısı ile Beden Eğitimi Dersine Olan Tutumları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları*

		Sınav kaygısı düzeyi	Beden Eğitimi dersi tutumu
Sınav kaygısı düzeyi	Pearson Correlation	1	-,021
	Sig. (2-tailed)		,658
	N	445	445
Beden Eğitimi dersi tutumu	Pearson Correlation	-,021	1
	Sig. (2-tailed)	,658	
	N	445	445

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygıları ile beden eğitimi dersine olan tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizinde Pearson korelasyon katsayısına bakılmış ve

sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile beden eğitim dersine olan tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada LGS’ye hazırlanan 8.Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile beden eğitimi dersi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, ilgili literatür ile karşılaştırılarak bu bölümde tartışılmıştır. İlk olarak katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı Tablo 5’e bakıldığında, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Duman (2008)’ in 8. sınıf öğrencilerine yönelik yapmış olduğu kaygı ve sınav kaygısı temalı çalışmasında, benzer şekilde kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamaları erkek öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Ulusal literatürde benzer şekilde kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin, erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu çeşitli çalışmalara ulaşmak mümkündür (Bacanlı & Sürücü, 2006; Çakmak ve diğ.,2017). Uluslararası literatürde de benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür (Manikandan, Alex & Vijayan, 2023; Sanfilippo, Haralsdottir & Watson, 2023). Kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin yüksek olması çeşitli parametrelerle açıklanabilir; örneğin, “kız ve erkek öğretmen adayı öğrencilerin eğitim kavramına yönelik metaforik algıları” isimli bir çalışmada, kız öğrencilerin eğitimi, bireyi şekillendirmesi/ biçimlendirmesi, kaliteli yaşam sunması, sürekli gelişim sağlaması, bireysel gelişimi desteklemesi, değişim yaratması, bir ürün ortaya çıkarması ve temel gereksinim olması gibi algıladıkları ifade edilmektedir (Altun & Apaydın, 2013). Dolayısıyla kız öğrencilerin eğitim algılarının ve eğitime ilişkin beklentilerinin yüksek düzeyde olması, tabii olarak onların sınav kaygısını artırdığını düşündürmektedir. Bununla birlikte aynı tablodan elde edilen veriler neticesinde, bu sefer erkek öğrencilerin beden eğitimi dersi tutum düzeyleri, kız öğrencilere göre daha yüksek görülmüştür. Tutum kavramı, bazı nesnelere, olaylara veya durumlara karşı yaklaşma ve uzaklaşma ile birlikte, bunlara karşı belirli davranış göstermeyi (Çakmak Yıldızhan & Çağlayan, 2019) ifade etmesi sebebiyle, erkek öğrencilerin beden eğitimi dersine yakınlıklarının daha fazla olduğu mevcut araştırmadan anlaşılmaktadır. Akandere, Özyalvaç & Duman (2010)’ nın ve Balyan, Balyan & Kiremitçi (2012)’ nin çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine farklılık göstermediği çalışmalara da ulaşmak

mümkündür (Keskin, Öncü & Küçük, 2016). Bu durum örneklem grubunun fiziksel ve çevresel olarak sahip olduğu imkanların birbirinden farklı olmasından kaynaklanabilir. Çünkü sportif alan ve malzemenin yeterli olup olmaması öğrencilerin ilgili derse olan motivasyonunu etkileyebilir (Dalkıran & Tuncel, 2007). Ayrıca kurgusu bakımından oldukça kolay ve her yerde oynanabilir bir oyun olarak futbol, cinsiyetlendirilmiş bir sportif alana karşılık gelmektedir. Bu sosyolojik olgu, erkek öğrencilerin bu eğilimini anlamada bize yardımcı olabilir.

Yine öğrencilerin sınav kaygısı ve beden eğitimi dersine olan tutum düzeylerini aktif lisanslı sporcu olma değişkenine göre değerlendirdiğimiz Tablo 6 'ya bakıldığında, elde edilen sonuçlara göre, aktif lisanslı sporcu olmayan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi, aktif lisanslı sporcu olan öğrencilere göre daha yüksek görülmüştür. Öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarına bakıldığında ise aktif lisanslı spor yapan öğrencilerin tutumlarının, aktif lisanslı spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, aktif lisanslı sporcu olan öğrencilerin beden eğitimi dersine daha yakın oldukları tespit edilmiştir. Kayapınar (2006)'ın 8. Sınıf öğrencilerine yönelik sınav kaygısını konu alan çalışmasında, düzenli olarak herhangi bir spor faaliyetinde bulunmayan öğrencilerin kaygı puanları diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur. Yine Dalkıran (2012) tarafından yapılan çalışmaya göre, fiziksel aktiviteye katılan ve katılmayan her iki grupta da sınav kaygısının var olmasına rağmen fiziksel olarak aktif olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin anlamlı ölçüde daha düşük olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür araştırmamız bulgularına örtüşmektedir. Sportif faaliyetlere katılan genç bireylerin daha az davranışsal bozukluklar gösterdiği, akademik başarısının daha iyi olduğu yönünde bilimsel araştırma sonuçları (Arslan & Altay, 2009), elde edilen bulguları desteklemektedir. Bununla birlikte aynı tablodan elde edilen verilere göre, öğrencilerin beden eğitimi dersine karşı tutumlarına bakıldığında ise, aktif lisanslı spor yapan öğrencilerin beden eğitimi dersi tutumlarının, aktif lisanslı spor yapmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bir diğer alt problemimiz olan öğrencilerin sınav kaygısı ve beden eğitimi dersine olan tutum düzeylerinin, yaşadığı yerleşim yeri değişkenine göre değerlendirdiğimiz Tablo 7 'de, öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerlerinin, sınav kaygısı düzeyleriyle ve beden eğitimi dersi tutumlarıyla bir ilişkisi tespit edilememiştir. Dolayısıyla mevcut araştırmadan elde edilen veriler ışığında, yerleşim yeri değişkeninin, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ve beden eğitimi dersi tutumlarına yönelik

olumlu-olumsuz bir etkisi olmadığı söylenebilir. Mevcut araştırmanın örneklem grubunun aynı şehir içerisinde yer alması elde edilen bu sonucun bir sebebi olabilir.

Öğrencilerin sınav kaygısı ve beden eğitimi dersine olan tutum düzeylerini aylık gelirlerine göre değerlendirdiğimiz bir diğer alt problem sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ailesinin aylık geliri 5500 TL’nin altında olan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin aylık geliri 10 bin TL’nin üzerinde olan iki gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Softa, Karahmetoğlu & Çabuk (2015)’ un lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını etkileyen faktörler üzerine yapmış oldukları çalışmada, aileleri orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri, aileleri yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerden daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Yine Yolcu (2015)’nun sosyo-ekonomik düzey ve sınav kaygısı temalı çalışmasında, öğrencilerin toplam sınav kaygıları puanı, aile aylık ortalama geliri düşük olan öğrencilerde daha fazla bulunmuştur. Başka bir ifadeyle ekonomik olarak, ailenin geliri düştükçe bu sınıftaki ailelere mensup öğrencilerde sınav kaygıları artmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarına zengin eğitim kaynakları sunmaları ve/veya çocuğun sınava hazırlanmasında sunmuş olduğu çeşitli imkanlar; bu grupta yer alan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini düşürdüğü söylenebilir (Yılmaz & Bindak, 2016).

Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygıları ile beden eğitimi dersine olan tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizinde Pearson korelasyon katsayısına bakılmış ve sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile beden eğitim dersine olan tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde, düzenli orta düzeyde fiziksel egzersizin, ruh halini iyileştirmesinin yanı sıra depresyon ve kaygıyı azalttığını dolayısıyla ruh sağlığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu gösteren bilimsel araştırmalara ulaşılabilir (Eather ve diğ., 2023; Legey ve diğ.,2017; Rocliffe ve diğ., 2023; Yli-Piipari ve diğ., 2009). Ayrıca sportif faaliyetlere katılan genç bireylerin daha az davranışsal bozukluklar gösterdiği, akademik başarısının daha iyi olduğu yönünde bilimsel araştırma sonuçları ortaya konmuştur (Arslan & Altay, 2009; Guimarães, Fuentes-García, González-Silva & Martínez-Patiño, 2023). Bu çerçevede mevcut araştırmanın sonucu ilgili literatür ile kısmen benzerlik göstermektedir.

Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmaya göre, cinsiyet, aktif lisanslı sporcu olma, aile aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile beden eğitimi tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan korelasyon analizine göre ise, öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri ile beden eğitim dersine olan tutumları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Elde edilen bu sonucun, öğrencilerin spor yapma düzeyleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Örneklem grubunda aktif lisanslı sporcu sayısının diğer gruba göre sayıca daha az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örneklem grubundaki bu farklılık araştırmanın sınırlılıklarından biridir. İlgili konu hakkında farklı demografik özelliklere sahip ve aktif lisanslı sporcu olup-olmama durumunun eşit olarak dağıldığı örneklem gruplarında benzer araştırmaların yapılması önerilmektedir. Farklı demografik özelliklere sahip örneklem gruplarında farklı sonuçların elde edilebileceği düşünülmektedir. Daha geniş katılımlı örneklem gruplarına yapılan benzer araştırmalar ile daha yaygın ve genellenebilir sonuçlara ulaşmak mümkün olacaktır. Ayrıca araştırma sorularında yer alan aylık gelir durumu ile ilgili rakamlar araştırmanın yapıldığı yıl içerisindeki asgari ücret düzeyine göre belirlenmiştir.

### Kaynakça

- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi konya anadolu lisesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61801/924425>
- Armsden, G.C., & Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *J Youth Adolescence* 16, 427–454. <https://doi.org/10.1007/BF02202939>
- Arslan, G., & Duru, E. (2017). Initial development and validation of the school belongingness scale. *Child Ind Res* 10, 1043–1058. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9414-y>
- Arslan, G., & Tanhan, A. (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 318-332.
- Arslan, Y., & Altay, F. (2009). İlköğretim okul takımlarındaki erkek öğrencilerin spora katılım güdülerinin incelenmesi . *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 59-66. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cbubesbd/issue/32227/357774>

- Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 45 (45) , 7-35 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10352/126767>
- Balyan, M., Balyan, K. Y., & Kiremitçi, O. (2012). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, sosyal beceri ve öz yeterlik düzeylerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 196-201.
- Bryant, B. K. (1994). How does social support function in childhood? In Nestmann, F., and Hurrelmann, K. (eds.), *Social Networks and Social Support in Childhood and Adolescence*. De Gruyter, Berlin, pp. 23–35.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed. A.Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.315182>
- Çakmak Yıldızhan, Y., & Çağlayan, G. N. (2019). Öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile sosyal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 24(4), 227-240.
- Dalkıran, O. (2012). *Dershane öğrencilerinin fiziksel aktivitede bulunma değişkenine göre sürekli kaygı, sınav kaygısı ve sosyal beceri düzeyleri ile sınav performanslarının değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dalkıran, O., & Tuncel, F. (2007). Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin seçmeli ders olarak işlenmesinin öğrenciler gözüyle değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 37-42. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000121](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000121)
- Demirci, İ., & Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi . *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,(43),67-83.Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/23602/251273>
- Driscoll, R. (2007). Westside test anxiety scale validation. *Online submission*, ERIC Number: ED495968
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Eather, N., Wade, L., Pankowiak, A., & Eime, R. (2023). The impact of sports participation on mental health and social outcomes in adults: a systematic review and the ‘Mental Health

through Sport'conceptual model. *Systematic Reviews*, 12(1), 102.  
<https://doi.org/10.1186/s13643-023-02264-8>

Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.  
<https://doi.org/10.2307/1130905>

Guimarães JP, Fuentes-García JP, González-Silva J, Martínez-Patiño MJ. (2023). Physical activity, body image, and its relationship with academic performance in adolescents. *Healthcare*. 11(4):602. <https://doi.org/10.3390/healthcare11040602>

Güllü, M., & Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeği geliştirilmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 138-151.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/bsd/issue/53580/713960>

Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 29,319–335  
<https://doi.org/10.1023/A:1005147708827>

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. s.82.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon

Keskin, N., Öncü, E., & Küçük, K. S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterlikleri. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 93-107. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000287](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000287)

Kırkık, M., & Balkıs, M. (2022). Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 61-77. <https://doi.org/10.21666/muefd.895400>

Legey, S., Aquino, F., Lamego, M. K., Paes, F., Nardi, A. E., Neto, G. M., & Machado, S. (2017). Relationship among physical activity level, mood and anxiety states and quality of life in physical education students. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 13, 82. doi: [10.2174/1745017901713010082](https://doi.org/10.2174/1745017901713010082)

Manikandan, S., Alex, S. M., & Vijayan, L. (2023). Examination anxiety among male and female school students: A comparative study. *International Journal of Psychiatric Nursing*, 9(2).

- McGee, R. O. B., & Williams, S. (2000). Does low self-esteem predict health compromising behaviours among adolescents?. *Journal of adolescence*, 23(5), 569-582. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0344>
- Oliveri, M. E., & Reiss, D. (1987). Social networks of family members: Distinctive roles of mothers and fathers. *Sex Roles*, 17(11), 719-736.
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645-662. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.002>
- Rocliffe, P., Adamakis, M., O’Keeffe, B. T., Walsh, L., Bannon, A., Garcia-Gonzalez, L., Chambers, F., Stylianou, M., Sherwin, I., Mannix-McNamar, P., & MacDonncha, C. (2023). The impact of typical school provision of physical education, physical activity and sports on adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *Adolescent Research Review*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00220-0>
- Sanfilippo, J.L., Haraldottir, K., & Watson, A.M. (2023). Anxiety and depression prevalence in incoming division I collegiate athletes from 2017 to 2021. *Sports Health*. doi:10.1177/19417381231198537
- Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). An analysis of the anxiety of exam observed in the senior high school students and the affecting factors. *Kastamonu Education Journal*, 23(4).
- Spielberger, C.D. (1972). *Theory and Research in Anxiety*. New York: Academic Press
- Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 213-226.
- Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Yakut, S. (2016). *Öğretmenlerde yabancılaşma, yalnızlık ve dindarlık ilişkisi: Polatlı örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yılmaz, H. R., & Bindak, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinde matematik başarısının matematik kaygısı, sınav kaygısı ve bazı demografik değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).



Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of sports science & medicine*, 8(3), 327. PMID: [24149994](#)

Yolcu, M.A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi: Konya örneğinde üniversite sınavına dershaneye giderek hazırlanan öğrencilere bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Zengin, E. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ortaokul örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## Extended Abstract

### Introduction

This study aims to interpret secondary school students' attitudes towards physical education and sports lessons, which are believed to reduce exam anxiety and establish a methodological relationship. When examining the relevant literature, numerous scientific studies can be found that demonstrate the positive impact of regular moderate physical exercise on mental health. These studies indicate that exercise can improve mood and reduce symptoms of depression and anxiety. In addition, scientific research results have shown that young people who participate in sports exhibit fewer behavioral disorders and achieve better academic success. Numerous studies have shown the exam anxiety experienced by 8th-grade students. However, these studies have primarily focused on students' levels of exam anxiety and their decision-making styles in different contexts, such as the relationship between exam anxiety and self-esteem. Therefore, the current research differs from the related literature as it aims to investigate the correlation between exam anxiety among 8th-grade students and their attitude toward the physical education course.

### Method

This research examines the relationship between test anxiety levels and attitudes toward physical education courses among secondary school students. It is a descriptive study that utilizes the relational analysis technique. This type of research is defined as screening models that aim to determine the degree and direction of the relationship between two or more variables. The population of the study consists of 8th-grade students taking the LGS exam and studying in the city

center of Burdur during the 2022-2023 academic year. The study sample consists of 445 secondary school students currently in the 8th grade and studying in the city center of Burdur during the same period. In our research, we used the "purposive sampling" method, one of the "random sampling" methods. "The Westside Test Anxiety Scale", developed by Driscoll (2007) and adapted into Turkish by Totan and Yavuz (2009), was used to measure test anxiety. To measure the attitudes of secondary school students towards the physical education course, the "Physical Education Attitude Scale" developed by Güllü and Güçlü (2009) was used.

The data collected in the study was analyzed using the SPSS 21.0 program. Descriptive statistics, such as the arithmetic mean, frequency, standard deviation, and percentage values, were used to analyze the data. The "Westside Test Anxiety Scale" and "Physical Education Attitude Scale" used in the study underwent Cronbach's Alpha reliability analysis. The scores obtained from the "Westside Test Anxiety Scale" and "Physical Education Attitude Scale" used in the study were examined to determine if they followed a normal distribution. In this context, it was observed that the data obtained from both scales exhibited a normal distribution. Therefore, an independent sample t-test was used for pairwise comparisons, a one-way ANOVA test for multiple comparisons, and the Tukey test as a post hoc test. In addition, it was examined whether there was a significant relationship between students' attitudes towards the physical education course and their levels of test anxiety. In this context, the Pearson correlation coefficient was used for correlation analysis.

## **Findings**

Firstly, when examining Table 5, which compares the participants' scores from the scales based on gender, statistically significant differences were found between the test anxiety levels of female and male students. Again, when we examine Table 6, which assesses the levels of students' test anxiety and attitudes towards the physical education course based on their status as active licensed athletes, the results indicate that students who were not active licensed athletes had significantly higher levels of test anxiety compared to those who were active licensed athletes. Table 7 evaluated the students' test anxiety levels and attitudes toward the physical education course based on their residence. However, we found no relationship between the students' places of residence and their levels of test anxiety or attitudes towards the physical education course. The results of another sub-

problem, in which we evaluated students' levels of test anxiety and attitudes towards the physical education course according to their monthly income, are given in Table 8. According to the obtained results, it was observed that the test anxiety levels of students with a family monthly income below 5500 TL were significantly higher than those in the two groups with a monthly income above 10000 TL. Finally, the Pearson correlation coefficient was examined in the correlation analysis to determine the relationship between the exam anxiety of the students participating in the study and their attitudes toward the physical education course. The results are presented in Table 9. According to the obtained results, there was no significant relationship between the levels of exam anxiety among the students who participated in the study and their attitudes toward the physical education course.

### **Conclusion and Discussion**

In light of this information, the present study found statistically significant differences between students' test anxiety levels and their attitudes towards physical education based on variables such as gender, being an active, licensed athlete, and family monthly income level. However, according to the correlation analysis, there was no significant relationship between students' test anxiety levels and their attitudes towards physical education lesson. Conducting similar studies on the related subject in student groups with diverse demographic characteristics is recommended. It is believed that sample groups with different demographic characteristics can yield varying results.

**ETİK BEYAN:** “LGS’ye hazırlanan 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile beden eğitimi dersi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi Ortaokul” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan (Toplantı No: 2022/11 Karar No: 2022/919) Etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni onaylandıktan sonra ölçeklerin okullarda uygulanması için MEB’den gerekli izinler alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

## OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI: KENYA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ

### SCHOOL COUNSELING: THE CASE OF KENYA AND TURKEY

Ebru ÇANAKÇI UĞUR<sup>1</sup>

Başvuru Tarihi: 29.03.2023 Yayına Kabul Tarihi: 24.03.2024 DOI: 10.21764/maeuefd.1271972

(Derleme Makalesi)

**Özet:** Psikolojik danışma mesleğinin alt uzmanlık alanlarından birisi okul psikolojik danışmanlığıdır. Okul psikolojik danışmanlığı, okul sistemi içerisinde önemli bir role sahiptir. Okul psikolojik danışma hizmetleri ile öğrencilerin kişisel, duygusal, mesleki ve toplumsal alanlarda sağlıklı olarak gelişmelerine yardımcı olma amaçlanmaktadır ve bu hizmetler, belirli bir sistem dâhilinde sunulmaktadır. Türkiye’de yürütülen okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerini başka bir ülke ile ele almak, ülkemizin okul psikolojik danışmanlığı konusundaki konumu hakkında daha somut bilgiler verebilir. Bu çalışma ile Kenya ve Türkiye’deki okul psikolojik danışmanlığı konusu ele alınarak, okullarda psikolojik danışma hizmetlerinin nasıl örgütlendiği/sunulduğu, kapsayıcılığının nasıl olduğu, okul psikolojik danışmanlarının yetkinlikleri, okul psikolojik danışmanlığı alanında süregelen olumlu, olumsuz ve geliştirilebilir yönleri görmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kenya’da ve Türkiye’de okul psikolojik danışmanlığının tarihsel gelişimi, okul psikolojik danışmanları, okul psikolojik danışmanlarının görevleri ve güncel konular ile okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları güçlükler incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’de okul psikolojik danışmanlığının Kenya’dan yaklaşık 15 yıl önce başladığı görülmüştür. Kenya’da psikolojik danışman unvanı resmen kabul edilmemişken Türkiye’de çeşitli resmî belgeler ile kabul edildiği tespit edilmiştir. Her iki ülkede de okul psikolojik danışmanlarının görev ve sorumlulukları öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişim alanlarıyla ilgili olmasına rağmen bu hizmetlerin yürütülmesinin ve sunulmasının farklılaştığı noktalar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki ülkede de okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili karşılaşılan en önemli güçlükler; her okulda bir

**Abstract:** School counseling is one of the sub-specialties of the counseling profession. School counseling has an important role in the school system. The aim of school counseling services is to assist students in developing healthily in personal, emotional, vocational, and social areas. These services are provided within a specific system. The examination of school counseling services in Turkey, in conjunction with another country, can provide more concrete information about the position of our country in the field of school counseling. This study aims to investigate the organization and delivery of psychological counseling services in schools, inclusivity, competence of school counselors, and the ongoing positive, negative, and improvable aspects of school counseling by focusing on school counseling in Kenya and Turkey. For this purpose, the historical development of school counseling in Kenya and Turkey, the roles of school counselors, and current issues, along with the challenges faced by school counselors, have been examined. The research findings indicate that school counseling in Turkey commenced approximately 15 years earlier than in Kenya. While the title of counselor has not been officially recognized in Kenya, it has been identified that it is officially accepted in Turkey through various official documents. In both countries, the duties and responsibilities of school counselors are related to students' academic, career, and personal-social development areas. However, there are points of differentiation in the implementation and delivery of these services. Additionally, the most significant challenges encountered in school counseling in both countries are as follows: the absence of a school

<sup>1</sup> Dr. Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, [ebrucanackci@gmail.com](mailto:ebrucanackci@gmail.com), ORCID: 0000-0001-6955-0340

psikolojik danışmanın olmaması, okul psikolojik danışmanlarından görevi kapsamına girmeyen işleri yürütmelerinin istenmesi ve okuldaki diğer paydaşlarla iş birliği yapılamamasıdır.

counselor in every school, the expectation for school counselors to handle tasks beyond their designated scope, and difficulties in collaboration with other stakeholders within the school.

Anahtar Sözcükler: *Psikolojik danışma, okul psikolojik danışmanlığı, Kenya, Türkiye*

Keywords: *Counseling, school counseling, Kenya, Turkey*

## Giriş

Psikolojik danışma mesleği, Amerika Birleşik Devletleri'nde gelişmeye başlayan ve dünyanın pek çok yerinde önemi gün geçtikçe daha çok anlaşılan ve ihtiyaç duyulan bir meslektir. Psikolojik danışma mesleğinin alt uzmanlık alanlarından birisi okul psikolojik danışmanlığıdır. Psikolojik danışma mesleğinin ortaya çıktığı, geliştiği ve şu an ideali temsil eden yer Amerika Birleşik Devletleri'dir. Okul psikolojik danışmanlığına ilişkin tanım yaparken Amerikan Psikolojik Danışmanlar Derneği'nin (American Counseling Association, ACA) tanımını ele almak yerinde olacaktır. Amerikan Psikolojik Danışmanlar Derneği'ne (2020) göre psikolojik danışmanların yüksek lisans ve/veya doktora derecesinde eğitim alarak profesyonelleştiği alanlardan birisi okul psikolojik danışmanlığıdır. Okul psikolojik danışmanlığı uzmanlık alanında en az yüksek lisans derecesine sahip, eyalet sertifika/lisans standartlarını karşılayan, sürekli eğitim alan ve Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (American School Counselor Association, ASCA) etik ve profesyonel standartlarını yerine getiren meslek profesyoneli ise okul psikolojik danışmanıdır (ASCA, 2023). Okul psikolojik danışmanı, çalışmasının odağı öğrenci olan, okul sistemi içerisinde çalışan bir meslek elemanı olup (Yalçın, 2006) hayati bir role sahiptir (Moyer, 2011). Okul psikolojik danışmanı okulda öğretim hizmetleri dışında öğrencilerin kişisel, duygusal, mesleki ve toplumsal alanlarda sağlıklı olarak gelişmelerine yardımcı olur (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği [Türk PDR-DER], 2011). Öğrencilerin bireysel akademik plan yapmasına, hedef belirlemesine, başarısının gelişmesine yardımcı olur, psikolojik danışma yürütür, psikolojik destek için öğrencileri yönlendirir, öğrenci odaklı toplantılar gerçekleştirir, öğrencilerin ihtiyaçlarını, sorunlarını ve karşılaştığı zorlukları belirler (ASCA, 2023). Okul psikolojik danışmanı okulun yıllık PDR programını geliştirir, uygular ve değerlendirir, gerektiğinde test dışı teknikler ile psikolojik testlerden yararlanır, çeşitli konularda psikoeğitim grubu yürütebilme gibi yeterliklere sahiptir (Özyürek, 2010). Aynı zamanda okul psikolojik danışmanı, bilgi, beceri ve eğitimleri sayesinde okulda güvenli bir iklimin gelişiminde benzersiz bir role sahiptir ve okul değişiminin savunucusu olarak hizmet edebilmektedir (Hernández & Seem, 2004). Ayrıca okul psikolojik danışmanı yalnızca öğrencilere değil, aynı zamanda okulda çalışan personellere, velilere

ve topluma hizmet sunar (Yüksel-Şahin, 2022). Tüm bu bilgiler doğrultusunda okul psikolojik danışmanlığı kapsamında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin belirli bir sistem dâhilinde bireylere sunulduğu görülmektedir.

Psikolojik danışma mesleği, Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır ve orada sistemleşmiştir. Yani şu an için ideali temsil etmektedir. İdeale ulaşma açısından ülkemizin konumunu görmek için Kenya örneği incelenmek istenmiştir. Bu çalışma gerçekleştirilirken ele alınan ülkenin Kenya olmasının nedenleri şöyle açıklanabilir: Öncelikle Kenya, Birleşik Krallık'tan bağımsızlığını ilan ettikten sonra psikolojik danışma mesleği kapsamında çalışmalara başlamıştır. Bu noktada Kenya, bağımsızlığına kadar yıllarca Birleşik Krallık'ın etkisinde kalmıştır. Bu etkinin, eğitim sistemine de yansiyabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte Birleşik Krallık'ta da Amerika Birleşik Devletleri'nde de anadil İngilizcedir. Kenya'da ise İngilizce resmi bir dildir. Dil, kültürün en önemli temsillerindedir. Dolayısıyla Kenya'daki eğitim sisteminin Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri'nin etkisinde kalması söz konusudur. Psikolojik danışma mesleği ise yukarıda da sözü edildiği gibi Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır ve eğitim sistemi içerisinde de yapılanmıştır. Bu bağlamda, Kenya'daki okul psikolojik danışmanlığı sisteminde Amerika Birleşik Devletleri'nin büyük oranda etkisinin olacağı düşünülmektedir. Kenya, Türkiye'den farklı bir kıtada yer alan ve farklı etnik/kültürel ve sosyoekonomik yapıya sahip bir ülkedir. Bu açıdan Kenya'yı ele almanın farklı bir perspektiften duruma bakmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Kenya'da psikolojik danışma mesleği kariyer rehberliği alanında gelişmeye başlamış olup (Ajowi & Simatwa, 2010) 1964 yılında yayınlanan bir raporla da okul temelli psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesine ihtiyaç duyulduğu açıklanmıştır (Eze ve diğ., 2017). Türkiye'de ise psikolojik danışma ve rehberlik hareketi okullarda başlamış ve gelişmiştir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında ilk adımlar 1950-1956 yılları arasında atılmıştır (Doğan, 2000; akt. Korkut-Mızıkacı, 2008). Bu bağlamda Kenya'da ve Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının sistemleşmesinde okulların önemli kurumlar olması ve devlet politikalarına psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dâhil edilmesi önemli bir konu olarak görülmektedir. Ayrıca, her iki ülkede de nüfusun büyük bir çoğunluğunu okul çağı bireyler oluşturmaktadır. Okul çağındaki nüfus sayısının fazla olmasının devlet politikalarındaki eğitim ve sağlık sistemiyle ilgili kararlara yansiyacağı düşünülmektedir. Bu noktada devlet politikalarındaki kararların psikolojik danışma ve rehberlik bağlamında ele alınması önemli olabilir. Yine her iki ülkede psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili

alınan resmi kararlar arasında 8-14 yıl gibi çok uzun olmayan bir sürenin olması da araştırmanın gerçekleştirilmesi için önemli bir diğer nedendir. Tüm bu nedenler doğrultusunda her iki ülke birlikte ele alınarak okul psikolojik danışmanlığı alanındaki somut etkiler ve çalışmalar incelenmek istenmektedir.

Bu çalışma ile Kenya ve Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlığı konusu ele alınarak, okullarda psikolojik danışma hizmetlerinin nasıl örgütlendiği/sunulduğu, kapsayıcılığının nasıl olduğu, okul psikolojik danışmanlarının yetkinlikleri, okul psikolojik danışmanlığı alanında süregelen olumlu, olumsuz ve geliştirilebilir yönleri görmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda önce Kenya'da ve daha sonra Türkiye'de okul psikolojik danışmanlığının tarihsel gelişimi, okul psikolojik danışmanları, okul psikolojik danışmanlarının görevleri ve güncel konular ile okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları güçlükler incelenerek aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

## Kenya’da Okul Psikolojik Danışmanlığının Tarihsel Gelişimi

Kenya’nın 1963 yılında Birleşik Krallık’tan bağımsızlaşmasından itibaren öğrenci disiplininin sağlanması hususunda psikolojik danışma ve rehberliğin rolüne ilişkin çeşitli hükümet politika belgelerinin olduğu bilinmektedir (Ajowi & Simatwa, 2010). Kenya’da okul temelli psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesine duyulan ihtiyaç ise ilk olarak 1964 yılında yayınlanan bir raporla sunulmuştur (Eze ve diğ., 2017). 1970’lerin başında Kenya Eğitim Bakanlığı bünyesinde rehberlik ve danışmanlık birimi kurularak okullarda psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyacı, resmen tanınmıştır (Wambu & Fisher, 2015). Kenya Millî Eğitim Bakanlığı, 1971 yılında lise mezunlarına iş bulmaları konusunda kariyer rehberliği sunma amacıyla psikolojik danışma ve rehberlik birimini kurmuştur (Irungu & Wamocho, 2010). Kenya’da psikolojik danışma mesleği, Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi kariyer rehberliği kapsamında gelişmeye başlamıştır (Goodrich ve diğ., 2014). 1976 yılında Kenya Ulusal Komitesi, Eğitim Amaçları ve Politikaları Raporu ile öğrenciler arasında öz disiplinin gelişmesini sağlamak için “rehberlik ve danışmanlığın”, din eğitimi, sosyal eğitim ve etik gibi bir konu olarak okullarda öğretilmesini önermiştir (Republic of Kenya, 1976; akt. Eze ve diğ., 2017). 1998’de Nairobi’deki Amerika Büyükelçiliği’nde gerçekleşen patlamada 298 kişinin hayatını kaybetmesi ve birçok kişinin de yaralanmasının ardından okullarda psikolojik danışma hizmetine duyulan ihtiyaca yönelik ilgi artmıştır (Wango, 2006). Kenya Hükümeti, 2001 yılında 56/2001 numaralı yasal metin ile öğrencileri disipline etme aracı olarak sapanın kullanımını yasaklayarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulması gerektiğini açıklamıştır (Chog ve diğ., 2002). 2005 yılında Kenya Eğitim Sektörü Destek Programı, bir politika belgesi ile eğitim hedeflerine ulaşmak için destek sunacak alanlardan biri olarak “rehberlik ve danışmanlığa” ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır (Ministry of Education, Science and Technology, 2005; akt. Eze ve diğ., 2017). Günümüzde ise Kenya’da Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Saha ve Diğer Hizmetler Müdürlüğü, eğitim kurumlarındaki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini sağlamak ve koordine etmektedir (Kenya Ministry of Education, 2023). Kenya’nın psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine yönelik tarihsel süreci, Şekil 1’de gösterilmiştir.





Şekil 1. Kenya’da okul psikolojik danışma ve rehberlik alanının tarihsel gelişimi

### Kenya’da Okul Psikolojik Danışmanları

Öncelikle Kenya’da okul psikolojik danışmanlarının eğitimlerine bakıldığında, psikolojik danışmanların aldıkları eğitim standartlarını belirleyen ve düzenleyen herhangi bir kuruluş bulunmadığı ve psikolojik danışman eğitiminin, eğitim veren kurumlar, programların süresi ve müfredat açısından farklılaştığı görülmektedir (Atieno-Okech & Kimemia, 2012). Bununla birlikte Kenya’da ilk kez 1990’larda Kenyatta Üniversitesi’nin psikolojik danışma ve rehberlik eğitim programı başlamıştır. Şu anda, Kenya’da dört devlet üniversitesi (Moi Üniversitesi, Egerton Üniversitesi, Maseno Üniversitesi ve Masinde Muliro Üniversitesi) ve üç özel üniversitede (Doğu Afrika Üniversitesi-Baraton; Doğu Katolik Üniversitesi-Afrika ve Kenya Metodist Üniversitesi) psikolojik danışma ve rehberlik sertifika ve yüksek lisans programları yer almaktadır (Wambu & Wickman, 2016).

Ayrıca, Kenya'da bir meslek olarak psikolojik danışmanlığın resmi bir bağlamı vardır; ancak teorik olarak var olan bu mesleğin pratikte uygulanabilirliği henüz tam olarak gerçekleşmemiştir (Wango, 2006). Kenya'da okul psikolojik danışmanlığı da kimlik arayışında olan yeni bir meslektir (Wambu & Fisher, 2015) ve hala okul psikolojik danışmanı unvanı resmen kabul edilmemiştir (Wambu & Wickman, 2016).

### **Kenya'da Okul Psikolojik Danışmanlarının Görevleri ve Güncel Konular**

Kenya'da okullarda çalışan psikolojik danışmanların yanı sıra kıdemli öğretmenler, müdür yardımcıları, bazı bölgelerde din görevlileri psikolojik danışman olarak görevlendirilmiştir ve bu kişilerin eğitimleriyle, nitelikleriyle ilgilenilmemiştir (Atieno-Okech & Kimemia, 2012; Eze ve diğ., 2017). Buna paralel olarak okul psikolojik danışmanı kavramı henüz benimsenmediğinden “öğretmen danışmanlar”, “rehber danışmanlar” ve “rehberlik ve danışmanlık öğretmeni” tanımlamaları kullanılmaktadır (Wambu & Fisher, 2015). Okul psikolojik danışmanlarının rolleri ise öğrenciler, veliler, okul personelleri ve okul psikolojik danışmanları için hala net değildir (Wambu & Wickman, 2016).

Kenya'nın bağımsızlığından itibaren öğrenci disiplininin sağlanması hususunda psikolojik danışma ve rehberliğin rolüne ilişkin çeşitli hükümet politika belgelerinin olduğu bilinmektedir (Ajowi & Simatwa, 2010). Kenya'daki eğitim sisteminde öğrencilerin davranışlarının düzenlenmesinde “disiplini sağlama” için “sopa kullanımı” (fiziksel şiddet) varken; Kenya Hükümeti, 2001 yılında 56/2001 numaralı yasal metin ile sopanın kullanımını (fiziksel şiddet) yasaklayarak öğrencilere yönelik psikolojik danışma ve hizmetlerinin sunulması gerektiğini açıklamıştır (Chog ve diğ., 2002). Bu bağlamda Kenya'da gerçekleştirilen okul psikolojik danışmanlığı çalışmalarının bir bölümü, hala öğrenci disiplinini sağlamaya yöneliktir (Ajowi & Simatwa, 2010; Chog ve diğ., 2002).

Disiplin konusu dışında Kenya'da okul psikolojik danışmanlığı kapsamında, öğrencilerin eğitimle uğraşmalarına yardımcı olmaya ve büyüdükçe karşılaşılabilecekleri kariyer ve kişisel/sosyal sorunlara odaklanılmıştır (Eze ve diğ., 2017). Okul psikolojik danışmanlığı alanındaki uluslararası uygulamaları incelemek amacıyla 10 ülkeden 2913 okul psikolojik danışmanı ile bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Kenya'daki okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma hizmeti, savunuculuk, sistemik iyileştirme faaliyetleri ile eğitim ve kariyer planlaması

faaliyetlerini okul temelli uygulamaların önemli bileşenleri olarak gördükleri ortaya konulmuştur (Carey ve diğ., 2020). Kenya Eldoret'te ortaokullarda gerçekleştirilen bir araştırmada okullardaki psikolojik danışma hizmetlerinin %80'inin akademik alanda olduğu tespit edilmiştir (Owino, 2014). Kenya Nandi Kuzey Bölgesi'nde ortaokul öğrencilerine sağlanan okul psikolojik danışma hizmetlerinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilere verilen hizmetlerin sırasıyla akademik, sosyal, kişisel ve mesleki gelişim alanlarına yönelik olduğu görülmüştür (Chog ve diğ., 2002). Kenya'da gerçekleştirilen başka bir araştırmada okullarda çalışan psikolojik danışmanların %60'ının öğrencilerin akademik ve kariyer alanlardaki gelişimleri konusunda; %50'sinin madde kullanımı konusunda ve %25'inin krize müdahale konusunda hazırlıklı oldukları görülmüştür. Araştırma bulguları, Kenya'daki okullarda eğitim gören öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel/sosyal ihtiyaçlarının yeterli bir şekilde ele alınmadığı şeklinde yorumlanmıştır (Wambeti & Mwenda, 2016). Kenya Kisumu'deki ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin şiddet deneyimleri sonrasında kendileri ve başkaları hakkındaki algıları, şiddete maruz kalmalarından kaynaklanan travma belirtileri ile sosyal ve akademik işlevleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışman olmayan okullardaki öğrencilerin ortalama travma puanları, psikolojik danışman olan okullardaki öğrencilerin puanlarından tutarlı bir şekilde daha yüksek olarak bulunmuştur. Bu bulgu, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da ortalama değerdeki farklılık, okul psikolojik danışmanlarının varlığının önemini ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırma sonucuna göre psikolojik danışmanların varlığı, öğrencilerin travmayla nasıl başa çıktıklarını açıkça etkilememektedir. Bu sonuç üzerinde psikolojik danışman eğitimlerinin yeterli düzeyde olmamasının, travmanın uygun bir şekilde ele alınmamasının ve okul kaynaklarının yetersiz olmasının etkisinin olabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Atieno-Okech, 2012). Kenya'da HIV, AIDS, çeşitli salgın hastalıklar ve kazalar sebebiyle ölümlerin fazla olduğu ve bu kapsamda okullarda yas sürecinde olan öğrencilere yönelik psikolojik danışma hizmetlerinin yapılandırılması gerektiği ile ilgili bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okullarda çalışan psikolojik danışmanların yas süreciyle ilgili psikolojik danışma hizmeti sunma konusunda bilgi ve beceri sahibi olması gerektiği, okullarda yas süreciyle ilgili çalışılırken akran danışmanlığından yararlanılabileceği, bu kapsamda öğrenciler hakkında bilgi toplamanın ve mahremiyeti sağlama adına özel bir psikolojik danışma odasının oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir (Kyalo & Ochanga, 2011). Ayrıca Kenya'daki okullarda eğitimlerine devam eden öğrenciler ülkenin farklı bölgelerinden gelmektedir. Öğrenciler

yaş, sosyoekonomik düzey, etnik-kültürel yapı ve dini-siyasi görüş gibi açılardan birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu yüzden okullardaki psikolojik danışma hizmetleri yapılandırılırken her öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak kültüre duyarlı psikolojik danışma uygulamaları gerçekleştirilmesinin önemi aktarılmıştır (Nyutu & Gysbers, 2008). Kenya’da gerçekleştirilen başka bir araştırmada, psikolojik danışma hizmetleri sunulurken özel gereksinimli öğrencilerin de yararlanabileceği kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programlarının düzenlenmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilerin ruh sağlığını korumasını sağlayan, potansiyellerini fark edip kullanmalarını kolaylaştıran, akran, ebeveyn, öğretmen gibi sosyal destek mekanizmalarının iş birliğini ve işlevselliğini pekiştiren psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulmasının önemi vurgulanmıştır (Wamocho ve diğ., 2008).

### **Kenya’da Okul Psikolojik Danışmanlarının Karşılaştıkları Güçlükler**

Kenya’da eğitimli psikolojik danışmanların, uygun çalışma ortamlarının ve uygulamaları sağlayacak politikaların olmayışı (Ajowi & Simatwa, 2010; Chog ve diğ., 2002; Eze ve diğ., 2017), psikolojik danışma oturumlarında kullanılacak materyallerin eksikliği, iş yükünün fazla olması nedeniyle psikolojik danışma hizmetine zaman ayıramaması, okullarda psikolojik danışma için özel odaların olmaması, okul psikolojik danışma hizmetlerini yürütmeye başkanlık edecek eğitimli psikolojik danışmanların eksikliği (Ajowi & Simatwa, 2010), öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik olumsuz tutumlara sahip olması, velilerin/vasilerin işbirliği içerisinde olmaması, okul psikolojik danışmanlarının gizlilik ilkesine riayet etmemesi gibi sebeplerden ötürü okul psikolojik danışmanlığı hizmetleri istenilen düzeyde değildir (Chog ve diğ., 2002). Alan yazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları da bu güçlükleri kanıtlar niteliktedir. Alan yazındaki araştırmaların biri, Kenya Keiyo’da 230 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik programlarının planlanması ve uygulanması incelenmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışma ve rehberlik programlarının planlandığı gibi uygulanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin psikolojik danışma yardımı almama sebepleri ise psikolojik danışma ve rehberlik servisi olmadığı için gizliliğin sağlanamaması, müdür yardımcılarının öğrencileri psikolojik danışma ve rehberlik servisine göndermekle tehdit etmesi, psikolojik danışmanların bazılarının kaba bir tutuma sahip olarak görülmesi, sorunları aileden birisine ya da bir arkadaşına anlatmanın tercih edilmesi şeklinde olduğu görülmüştür (Ruttoh, 2015).

Yine başka bir araştırma, Kenya’da görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim aldığı Thika Lisesi’nde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik servisinin uygun bir düzene sahip olmadığı ortaya konulmuştur: Psikolojik danışma sürecinin gerçekleştirileceği uygun bir oda yoktur. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri bağlamında okula davet edilecek uzmanların ihtiyaçlarını karşılamak için ayrılan bütçe de çok azdır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri söz konusu olduğunda mahremiyet ve gizlilik eksikliği söz konusudur (Irungu & Wamocho, 2010). Başka bir araştırmada da öğrencilerin psikolojik danışmanlardan korkması, özel bir psikolojik danışma odasının olmaması, psikolojik danışma ve rehberlik servisinin yalnızca disiplinsiz öğrencilere yönelik olduğu algısı gibi nedenlerin öğrencilerin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanmalarını engellediği görülmüştür (Wambeti & Mwenda, 2016). Tüm bu nedenlerle, okul temelli psikolojik danışma hizmetlerinin sağlanması ve düzenlemesi için uygun politikaların oluşturularak uygulanması konusunda daha fazla çaba gösterilmesi gerekmektedir (Eze ve diğ., 2017).

### **Türkiye’de Okul Psikolojik Danışmanlığının Tarihsel Gelişimi**

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hareketinin okullarda başladığı ve geliştiği söylenebilir. Çünkü psikolojik danışma ve rehberlik alanında ilk adımlar 1950-1956 yılları arasında atılmıştır (Amerikalı eğitimciler Türk eğitim sistemini inceleyerek rapor hazırlamışlardır, Türkiye’den öğrenciler Amerika’ya gönderilmiştir, rehberlik kavramı ilk kez kullanılmıştır, ilk rehberlik ve araştırma merkezi açılmıştır, rehberliği esas alan bir okul programı hazırlanmıştır); 1957-1969 yılları arasında oluşturma çabaları olmuştur (“Danışmanlık” kalkınma planlarına dahil edilmiştir, Pedagoji Programı öğrencilerinin ders programına “Rehberlik ve Danışma” dersi konulmuştur, Hacettepe Üniversitesi’nde lisansüstü program açılmıştır, okullarda uygun kadrolar olmadığından Sağlık Bakanlığı bünyesinde mezunlar çalışmaya başlamıştır); 1970-1981 yılları arasında okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servisleri oluşturulmuştur; 1982-1995 yılları arasında psikolojik danışma ve rehberlik lisans programları oluşturulmuştur ve 1996’dan itibaren okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik alanına psikolojik danışmanların atanması kararı alınmıştır (Poyraz, 2006; Doğan, 2000; Korkut-Mızıkacı, 2008). Tüm bu süreçler, Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Türkiye’de okul psikolojik danışma ve rehberlik alanının tarihsel gelişimi

## Türkiye’de Okul Psikolojik Danışmanları

Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi lisans ve lisansüstü (yüksek lisans, doktora) düzeyde gerçekleşmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışacak olan personeli yetiştirmek için Türkiye’de ilk kez 1966-1967 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü’nde lisansüstü düzeyde, 1982 yılında ise anabilim dalı olarak lisans düzeyinde eğitim vermeye başlanmıştır (Özgüven, 1999). Günümüzde ise Türkiye’de, K.K.T.C’de ve yurtdışında (Kazakistan, Kırgızistan) lisans düzeyinde psikolojik danışman yetiştiren toplam 100 üniversite bulunmaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2024). Bununla birlikte okul psikolojik danışmanlığı alt uzmanlık alanında eğitim veren lisans ve lisansüstü program yoktur.

Psikolojik danışmanlar, çalıştıkları alt uzmanlık alanına göre unvan alabilmektedir ve okulda çalışan psikolojik danışman, okul psikolojik danışmanıdır (Akkoyun, 1995). 2015’li yıllara kadar okullarda psikolojik danışma hizmetini yürüten meslek profesyonellerinin yanı sıra felsefe, sosyoloji, eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi alan dışı mezunların da atanması yapılmaktaydı (Stockton & Yerin-Güneri, 2009; Yalçın, 2006). 2020 yılında ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmelik (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020) ile okullarda çalışan psikolojik

danışma ve rehberlik alan mezunları “psikolojik danışman” unvanını kullanabilmişlerdir. Bu durum, alanda yetkinliğin altını bir kez daha çizerek mesleğin profesyonelliğini kanıtlamıştır. Ancak bu değişikliğe rağmen günümüzde hala psikolojik danışmanlar, yaygın olarak okulda öğrencilere yardım eden “öğretmen” olarak algılanmaktadır ve okullardaki psikolojik danışman sayısı yetersizdir (Stockton & Yerin-Güneri, 2009).

### **Türkiye’de Okul Psikolojik Danışmanlarının Görevleri ve Güncel Konular**

Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), okul psikolojik danışmanında olması gereken bilgi ve becerilerinin bazılarının bireyi tanıma, bilgi ve teknikleri uygulama, farklı sosyokültürel gruplarla çalışma, kültüre duyarlı psikolojik danışma yapma, okul psikolojik danışmanlığı program geliştirme, psikoeğitim programı geliştirme ve uygulama, terapötik koşulları oluşturabilme ve öğrencilerle görüşme yapma olduğunu açıklamıştır (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2017).

Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini tespit etmek için ortaöğretim kurumlarında eğitimlerine devam eden öğrencilerle bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin aldıklarını ifade ettikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sırasıyla; konsültasyon, yöneltme-yerleştirme, izleme, çevre ve veli ile ilişkiler, oryantasyon, araştırma ve değerlendirme, bilgi toplama ve yayma, bireyi tanıma ve psikolojik danışmadır (Yüksel-Şahin, 2008). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini anlamak için ilkokul, ortaokul, lise düzeyindeki okullarda ve rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlar ile başka bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilere yönelik verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sırasıyla; bireysel görüşmeler, kariyer rehberliği, akademik rehberlik, bilgi verme ve grup rehberliğidir. Ailelere yönelik verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sırasıyla; konsültasyon, seminer ve bilgilendirme. Öğretmenlere yönelik verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ise sırasıyla; seminer, bireysel görüşme, bilgi verme ve konsültasyondur (Tagay & Savi-Çakar, 2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bir araştırmanın bulgularına göre okul psikolojik danışmanları, ihtiyacı olan öğrencilere bireysel psikolojik danışma hizmeti verdiklerini, öğrencilerin kişilerarası ilişkilerini geliştirebilmeleri amacıyla iletişim becerilerine yönelik etkinlikler yaptıklarını, verimli ders çalışma konusunda rehberlik çalışmalarını yaptıklarını, öğrencilerin akademik plan geliştirmelerine yardımcı olduklarını, oryantasyon hizmeti

sunduklarını, kişilik-ilgi ve yetenek testleri uyguladıklarını, öğrencilere mesleki rehberlik kapsamında bilgi verdiklerini, öğrencilerin kendilerini tanımaları ve anlamaları için çalışmalar yaptıklarını, karar verme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir (Yüksel-Şahin, 2016). Yatılı ve taşınmalı eğitim veren bir okuldaki öğrencilerle gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerle daha çok akademik ve kişisel/sosyal rehberlik alanında görüşmeler yapıldığı, sene başında öğrencilerle yapılan görüşmelerin daha çok okula uyumla ilgili olduğu, velilerle görüşme yapıldığı, mesleki rehberlik kapsamında meslekler ve üst öğrenim kurumları hakkında bilgilendirme çalışmalarının yapıldığı, akademik rehberlik kapsamında ise akademik başarıyı artırma ve başarısızlık nedenleriyle ilgili çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir (Sezer ve diğ., 2018). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına ilişkin gerçekleştirilen araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının okul temelli konsültasyon kapsamında ailelerle çalıştıkları ve çoğunlukla bu süreci bir model kapsamında yürütmedikleri tespit edilmiştir. Ailelerle konsültasyon çalışmaları kapsamında ev ziyaretleri, seminer çalışmaları, bireysel görüşmeler, grup çalışmaları, kitapçık ve broşür ile bilgilendirme çalışmaları yapıldığı görülmüştür (Aslan & Güven, 2019). Yine alan yazında gerçekleştirilen bir araştırmada Türkiye’deki farklı illerdeki okulların farklı kademelerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının hesap verebilirlik uygulamaları incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının çoğunun okul psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmede hesap verebilirlik uygulamalarını kullandıkları görülmüştür. Okul psikolojik danışmanlarının hesap verebilirlik uygulamaları kullanması, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğini değerlendirmede, okul PDR programının hazırlanma, uygulanma ve değerlendirilme aşamalarında, görev ve sorumlulukları belirlemede yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Işık ve diğ., 2019). Alan yazında gerçekleştirilen başka bir araştırmada ilkokullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önleyici rehberlik çalışmaları, müşavirlik çalışmaları ve öğrencilere kişisel-sosyal ve akademik beceriler kazandırmaya yönelik çalışmalar kapsamında gerçekleştirildiği görülmüştür (Tuzgöl-Dost, 2020).

### **Türkiye’de Okul Psikolojik Danışmanlarının Karşılaştıkları Güçlükler**

Türkiye’de okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütürken karşılaştıkları güçlükler ise aile, öğretmen ve yönetici desteğinin olmayışı, okul psikolojik danışmanlarının başka okullarda görevlendirilmesi ve öğrenci sayısının fazla olmasıdır



(Tuzgöl-Dost, 2020). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve sorumlulukları ile ilgili gerçekleştirilen bir araştırmada yöneticilerin ve okul psikolojik danışmanlarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda hem yöneticilerin hem de okul psikolojik danışmanlarının çoğunun doğrudan öğrenciye yönelik gerçekleştirilen hizmet ve müdahaleleri önemli bulurken; okul-toplum ilişkisi ve yönetimle ilgili psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini daha az önemli buldukları görülmüştür (Korkut-Owen & Owen, 2008). Alan yazındaki başka bir araştırmada okul yöneticilerinin, okul psikolojik danışmanının görev tanımıyla bağdaşmayan beklentilerinin olduğunu (okul yönetiminde görev alma, sosyal-kültürel etkinliklerde görev alma gibi) ve bu beklentilerin çatışma kaynağı olduğu tespit edilmiştir (Eren-Gümüş, 2018). Bir başka araştırmada ise okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları güçlükler şu şekilde tespit edilmiştir: Okuldaki personellerin iş birliği yapmaması/sorumluluk almaması; öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine olumsuz yaklaşımları/uygulamalarda isteksiz olmaları, okul psikolojik danışmanlarının yalnız bırakılması ve okul psikolojik danışmanlarından idari görevlerin beklenmesidir (Parmaksız & Gök, 2018). Okul psikolojik danışmanlarının görev tanımı kapsamı dışında kalan ve yaklaşık beş yıl öncesine kadar zorunlu olan bir diğer görev ise nöbet tutmadır. Okul psikolojik danışmanlarının nöbet görevine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada nöbet görevi esnasında okul psikolojik danışmanlarının kriz durumu olursa müdahale edemediği, problem yaşandığında geçiştirmek zorunda kaldığı, nöbet görevinin rehberlik hizmetlerini gerçekleştirilmesine ve görüşmelerin yarıda kalmasına neden olduğu tespit edilmiştir (Kazu & Deniz, 2020). Tüm bunlara ek olarak Türkiye’de günümüzde hala psikolojik danışmanların olmadığı okullar vardır. Alan yazında gerçekleştirilen bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirirken bir okul psikolojik danışmanının yardımına ihtiyaç duyduğu konuların olduğu ortaya konulmuştur. Okul psikolojik danışmanının yokluğunda ise güçlüklerle baş etmekte zorlandıkları görülmüştür (Kalender & Kul, 2022). Yani her okulda bir okul psikolojik danışmanının olmayışı okuldaki tüm paydaşlar için sorun teşkil eden bir durumdur.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yukarıda ele alınan Kenya’da ve Türkiye’de okul psikolojik danışmanlığının tarihsel gelişimi, okul psikolojik danışmanları, okul psikolojik danışmanlarının görevleri ve okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları güçlükler ile bilgiler, özet halinde Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

*Okul Psikolojik Danışmanlığı: Kenya ve Türkiye*

	Kenya	Türkiye
Tarihsel gelişim	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1964'te okul temelli psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesine yönelik bir rapor sunulmuştur.</li> <li>• 2001'de 56/2001 numaralı yasal metin ile öğrencileri disipline etme aracı olarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulması gerektiği açıklanmıştır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1950-1956 yıllarında psikolojik danışma ve rehberlik alanı ile ilgili ilk adımlar atılmıştır.</li> <li>• 1996'dan itibaren ise okullara psikolojik danışmanların atanması kararı alınmıştır.</li> </ul>
Okul psikolojik danışmanları	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hala okul psikolojik danışmanı unvanı resmen kabul edilmemiştir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların yanı sıra kıdemli öğretmenler, müdür yardımcıları, bazı bölgelerde din görevlileri psikolojik danışman olarak görevlendirilmiştir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul psikolojik danışmanlığı alt uzmanlık alanında eğitim veren lisans ve lisansüstü program yoktur. Psikolojik danışmanlar, çalıştıkları alt uzmanlık alanına göre unvan alabilmektedir ve okulda çalışan psikolojik danışman, okul psikolojik danışmanıdır.</li> </ul>
Görevler/çalışılan konular	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenci disiplinini sağlamak, öğrencilerin eğitimle uğraşmalarına yardımcı olmak ve büyüdükçe karşılaşılabilecekleri kariyer ve kişisel/sosyal sorunlarla ilgili çalışmaktır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konsültasyon, müşavirlik, yöneltme yerleştirme, izleme, çevre ve veli ile ilişkiler, oryantasyon, araştırma ve değerlendirme, bilgi toplama ve yayma, bireyi tanıma ve psikolojik danışmadır.</li> </ul>
Karşılaşılan güçlükler	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uygun çalışma ortamlarının olmaması, uygulamaları sağlayacak politikaların olmaması, psikolojik danışma oturumlarında kullanılacak materyallerin eksikliği, iş yükünün fazla olması, eğitilmiş psikolojik danışmanların eksik olması, öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik olumsuz tutumlara sahip olması, velilerin iş birliği içerisinde olmaması, okul psikolojik danışmanlarının gizlilik ilkesine riayet etmemesidir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aile, öğretmen ve yönetici desteğinin olmayışı, okul psikolojik danışmanlarının başka okullarda görevlendirilmesi ve öğrenci sayısının fazla olmasıdır.</li> <li>• Günümüzde hala her okulda bir okul psikolojik danışmanının olmamasıdır.</li> </ul>

Araştırmada Kenya'da ve Türkiye'de okul psikolojik danışmanlığının tarihsel gelişimi, okul psikolojik danışmanları, okul psikolojik danışmanlarının görevleri ve güncel konular ile okul psikolojik danışmanlarının karşılaştıkları güçlükler ayrıntılı olarak incelenmiştir. Gerçekleştirilen

bu inceleme sonucunda hem Kenya’da hem de Türkiye’de psikolojik danışma mesleğinin odağında insan olduğundan ve insanların ihtiyaçlarına göre sürecin şekillendiğinden söz edilebilir.

1970’lerin başında Kenya Eğitim Bakanlığı, bünyesinde bir rehberlik ve danışmanlık birimi kurularak okullarda psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyacı, resmen tanınmıştır (Wambu & Fisher, 2015). Kenya Millî Eğitim Bakanlığı, 1971 yılında lise mezunlarına iş bulmaları konusunda kariyer rehberliği sunma amacıyla psikolojik danışma ve rehberlik birimini kurmuştur (Irungu & Wamocho, 2010). Türkiye’de ise psikolojik danışma ve rehberlik alanında ilk adımlar, 1950-1956 yılları arasında atılmıştır, 1957-1969 yılları arasında oluşturma çabaları olmuştur, 1970-1981 yılları arasında okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servisleri oluşturulmuştur (Doğan, 2000; akt. Korkut-Mızıkacı, 2008). Bu bilgiler ışığında öncelikle mesleğin şekillenmesinde resmi kanalların oldukça önemli olduğu görülmektedir. Türkiye’de okul psikolojik danışma hizmetlerinin sunulmasının, Kenya’dan daha önceki yıllara dayandığı söylenebilir.

Kenya’da psikolojik danışmanlığın bir meslek olarak resmi bir bağlamı vardır; ancak resmi olarak psikolojik danışmanlığın yabancı bir ideoloji olduğu söylenebilir. Kenya’da okul psikolojik danışmanlığı kimlik arayışında olan yeni bir meslektir ve hala okul psikolojik danışmanı unvanı resmen kabul edilmemiştir. Türkiye’de de benzer sorun günümüze kadar devam etmekteyken 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmelik ile okullarda çalışan psikolojik danışma ve rehberlik alan mezunları psikolojik danışman unvanını nihayet kullanabilmişlerdir (MEB, 2020). Bu, meslek ve mesleğin sunumuyla ilgili önemli bir kazanım olarak görünmektedir.

Kenya’da okullarda çalışan psikolojik danışmanların yanı sıra kıdemli öğretmenler, müdür yardımcıları, bazı bölgelerde din görevlileri psikolojik danışman olarak görevlendirilmiştir ve bu kişilerin eğitimleriyle, nitelikleriyle ilgilenilmemiştir (Atieno-Okech & Kimemia, 2012; Eze ve diğ., 2017). Türkiye’de ise 1996 yılından itibaren okullarda çalışmak üzere okul psikolojik danışmanları yetiştirilmesi gerektiği kararlaştırılsa da geçtiğimiz yıllara kadar pek çok kez alan dışı (sosyoloji, felsefe, eğitim programları vb.) bölüm mezunları okullarda psikolojik danışman kadrosuna atanmışlardır (Stockton & Yerin-Güneri, 2009; Yalçın, 2006). Bu durumun ise mesleğin yürütülmesinde bazı güçlüklerle sebebiyet verebileceği düşünülmektedir. Çünkü okullarda psikolojik danışma hizmetleri, öğretim ve yönetimden sistemlerden ayrı (psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin öğretme ve yönetme amacı yoktur); fakat bu sistemlere paralel faaliyet göstermektedir (psikolojik danışma ve rehberlik bilimi ışığında öğrencilerin kişisel-sosyal,

akademik ve kariyer alanlarında gelişmeleri için faaliyetler yürütür). Bu bağlamda disiplinden de ayrılmaktadır. Nitekim Wambeti & Mwenda (2016), Kenya’da gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin psikolojik danışmanlardan korkmasının ve psikolojik danışma ve rehberlik servisinin yalnızca disiplinsiz öğrencilere yönelik olduğu algısı gibi nedenlerden ötürü öğrencilerin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Okullarda gerçekleştirilen okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine bakıldığında ise hem Kenya’da hem de Türkiye’de öğrencilerin yaşam boyu karşılaşacakları akademik, kariyer ve kişisel/sosyal sorunlarına odaklanılarak yardım sunulduğu ve bu çalışmalarını gerçekleştirirken işbirlikçi ilişkiler kurularak öğrenci dışındaki (yöneticiler, öğretmenler, veliler vb.) kişilerin de sürece dâhil edilmeye çalışıldığı görülmektedir (Chog, Tanui & Ndegwa, 2002; Owino, 2014; Sezer, Çırak & Yıldırım, 2018; Tagay & Savi-Çakar, 2017; Yüksel-Şahin, 2016; Wambeti & Mwenda, 2016). Ayrıca Kenya’da HIV, AIDS, çeşitli salgın hastalıklar ve bu hastalıklara bağlı ölümlerin yoğun olduğu ve bunun bir sonucu olarak okullarda çalışan psikolojik danışmanların bu sorunlarla ilgili çalışmalarının da olduğu görülmüştür (Kyalo & Ochanga, 2011).

Son olarak hem Kenya’da hem de Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda psikolojik danışmanların sayısının az; iş yükünün fazla olması nedeniyle psikolojik danışma hizmetine zaman ayıramadığı (Ajowi & Simatwa, 2010; Eren-Gümüş, 2018), zaman zaman yöneticilerin, velilerin ve öğretmenlerin iş birliği içerisinde olmadığı görülmüştür (Chog, Tanui & Ndegwa, 2002; Tuzgöl-Dost, 2020). Ayrıca, yine her iki ülkede de alan dışı kişilerin okullarda psikolojik danışman kadrolarında çalıştığı tespit edilmiştir. Tüm bu durumların okul psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiğini ve verimini olumsuz yönde etkileyerek hizmet kalitesini düşürdüğü ortaya konulmuştur (Atieno-Okech & Kimemia, 2012; Eze ve diğ., 2017; Stockton & Yerin-Güneri, 2009; Yalçın, 2006).

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının karşılaştığı güçlükler bakıldığında iş birliğinin önemli bir konu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öncelikle okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik servisinin işleyişi ve hizmetlerin sunumuyla ilgili velileri, öğrencileri ve okul personellerini bilgilendirmesi; sonrasında ise yürütülen hizmetler konusunda iş birliği konusunda talepte bulunması önemlidir. Bu bağlamda “hesap verebilirlik” ilkesi gereğince de yapılan çalışmaların gizliliğe riayet edilerek raporlaştırılması ve sunulması etkili olabilir. Bir diğer güçlük ise öğrenci sayılarının fazla olması ve her okulda bir okul psikolojik danışmanının

olmamasıdır. Bu bağlamda her okula bir psikolojik danışmanın atanması ve psikolojik danışmanın ilgileneceği öğrenci sayısı azaltılabilir. Psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiği ve ulaşılabilirliği için bu konunun önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında hem Kenya'daki hem de Türkiye'deki lisans ve lisansüstü programlara bakıldığında ise okul psikolojik danışmanlığına ilişkin alt uzmanlık alanı olmadığı görülmektedir. Makalenin başlangıcında da söz edildiği gibi psikolojik danışma mesleği Amerika'da ortaya çıkan ve sistemleşen bir yapıdır. Amerika'daki okul psikolojik danışmanlarına bakıldığında okul psikolojik danışmanlığı uzmanlık alanında minimum yüksek lisans derecesine sahip profesyoneller oldukları görülmektedir (ASCA, 2020). Bu bağlamda okullarda verilecek psikolojik danışma hizmetlerinin yetkinleşmesi için psikolojik danışma ve rehberlik mezunlarının lisansüstü eğitim alabileceği okul psikolojik danışmanlığı alt uzmanlık alanlarının yapılandırılması önemli olabilir.

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlığı bağlamında sadece Kenya ve Türkiye örnekleri incelenmiştir. Okul psikolojik danışmanlığının başka ülkelerde nasıl yapılandığını incelemenin alan yazına bir ölçüde de olsa katkı sunacağı düşünülmektedir. Yine farklı ülkeleri bu bağlamda incelemenin, okul psikolojik danışmanlığı konusunda nerede bulunduğu, nereye gidildiği ve nerede olunması gerektiği ile ilgili farklı bir perspektif kazandırabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma ile yalnızca okul psikolojik danışmanlığı bağlamında Kenya ve Türkiye örnekleri incelenmiştir. Psikolojik danışmanlığının diğer alt uzmanlık alanlarının (ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı, çift/evlilik ve aile danışmanlığı, kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehabilitasyon psikolojik danışmanlığı) benzer şekilde incelenmesinin de önemli olacağı düşünülmektedir (Yüksel-Şahin, 2022). Yine bu araştırmada hem Kenya'da hem Türkiye'de okul psikolojik danışmanlığı eğitiminin lisansüstü düzeyde verilmediği görülmüştür. Bu kapsamda okulda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanlığı konusunda uzmanlaşmalarının mesleki yaşantılarına etkilerinin incelenmesinin alan yazına önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

Son olarak bu araştırma sonucuna göre her iki ülkede de psikolojik danışmanların görevlerinin/çalıştıkları konuların ve karşılaştıkları güçlüklerin araştırmalarla ortaya konulduğu görülmektedir. Psikolojik danışman eğitiminde ve okullarda psikolojik danışma hizmetlerini yürütmede tüm bu bilimsel bilgilerin dikkate alınmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Ajowi, J. O., & Simatwa, E. M. (2010). The role of guidance and counseling in promoting student discipline in secondary schools in Kenya: A case study of Kisumu district. *Educational Research and Reviews*, 5(5), 263-272.
- Akkoyun, F. (1995). PDR'de unvan ve program sorunu: Bir inceleme ve öneriler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 1-21.
- American School Counselor Association. (2020). *The role of the school counselor: who are school counselors?* Erişim adresi (27 Mart 2023): <https://schoolcounselor.org/getmedia/ee8b2e1b-d021-4575-982c-c84402cb2cd2/Role-Statement.pdf>
- Aslan, A. M., & Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(52), 109-148.
- Atieno-Okech, J. E. (2012). A multidimensional assessment of children in conflictual contexts: the case of Kenya. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(4), 331-348. doi: [10.1007/s10447-012-9166-4](https://doi.org/10.1007/s10447-012-9166-4)
- Atieno-Okech, J. E., & Kimemia, M. (2012). Professional counseling in Kenya: History, current status, and future trends. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 107-112. doi: [10.1111/j.1556-6676.2012.00015.x](https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00015.x)
- Carey, J. C., Fan, K. Y., He, L., & Jin, Y. Y. (2020). Five dimensions of school-based counseling practice: Factor analysis identification using the international survey of school counselors' activities. *Journal of School-based Counseling Policy and Evaluation*, 2(1), 4-21. doi: [10.25774/0rpq-0v54](https://doi.org/10.25774/0rpq-0v54)
- Chog, J., Tanui, E., & Ndegwa, L. (2011, October). Challenges facing guidance and counseling teachers in secondary schools in Kenya: A case study of Nandi North District. Paper presented at *Kabarak University First International Conference*, Nakuru, Kenya. Erişim adresi (27 Mart 2023): [https://www.researchgate.net/profile/Godfrey\\_Onyango/publication/312125751\\_Utilization\\_of\\_Research\\_finding\\_for\\_sustainable\\_management\\_of\\_Lake\\_Naivasha\\_Basin\\_its\\_on\\_conference\\_proceeding\\_page\\_185/links/5870909508ae8fce491df6d8/Utilization-of-Research-finding-for-sustainable-management-of-Lake-Naivasha-Basin-its-on-conference-proceeding-page-185.pdf#page=87](https://www.researchgate.net/profile/Godfrey_Onyango/publication/312125751_Utilization_of_Research_finding_for_sustainable_management_of_Lake_Naivasha_Basin_its_on_conference_proceeding_page_185/links/5870909508ae8fce491df6d8/Utilization-of-Research-finding-for-sustainable-management-of-Lake-Naivasha-Basin-its-on-conference-proceeding-page-185.pdf#page=87)
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(1), 57-67.
- Eren-Gümüş, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının rollerine ilişkin okul yöneticilerinin algıları: Bir karma yöntem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 151-168. doi: [10.17860/mersinefd.326684](https://doi.org/10.17860/mersinefd.326684)
- Eze, C., Selvam, S. G., Adibo, J., Selepe, M., & Ramaboea, S. M. (2017). Policy and challenges of contextualization for school-based counselling in countries in eastern and southern Africa. J.

- C. Carey ve diğ. (Yay. haz.), *International handbook for policy research on school-based counseling* içinde (s. 255-278). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-58179-8\_17
- Goodrich, K. M., Hrovat, A., & Luke, M. (2014). Professional identity, practice, and development of Kenyan teacher-counsellors: An ethnography. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 1(1), 44-66. doi: 10.1080/2326716X.2014.886976
- Hernández, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7(4), 256-262.
- Irungu, M. W., & Wamocho, F. I. (2010). Analysis of guidance and counseling program at Thika High School for the Blind, Kenya. *The Journal of International Association of Special Education*, 11(1), 86-91.
- Işık, Ş., Çarkıt, E., & Aslan, A. M. okul psikolojik danışmanlarının hesap verebilirlik uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi: 10.16986/HUJE.2019056111
- Kenya Ministry of Education. (2023). *Directorate of field and other services*. Erişim adresi (03 Mart 2023): <https://www.education.go.ke/index.php/about-us/state-departments/education/field-and-other-services>
- Kalender B., & Kul, A. (2022). Okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-21.
- Korkut, F., & Mızıkacı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna süreci ve Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 99-122.
- Korkut-Owen, F., & Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Kyalo, P. M., & Ochanga, M. A. (2011). An evaluation of appropriateness of bereavement counseling in secondary schools in Mumias District of Kenya. *African Journal of Education and Technology*, 1(2), 14-30.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2017). *Okul psikolojik danışmanı seviye 7*. Erişim adresi (07 Mart 2023): [https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com\\_meslek\\_std\\_taslak&view=taslak\\_revizyon&task=indir&id=4&standart\\_id=3090](https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=taslak_revizyon&task=indir&id=4&standart_id=3090)
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete* (Sayı: 31213). Erişim adresi (21 Mart 2023): [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/14231603\\_Rehberlik\\_ve\\_Psikolojik\\_DanYYma\\_Hizmetleri\\_Yonet\\_meliYi\\_2.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_DanYYma_Hizmetleri_Yonet_meliYi_2.pdf)
- Moyer, M. (2011). Effects of non-guidance activities, supervision, and student-to-counselor ratios on school counselor burnout. *Journal of School Counseling*, 9(5), 1-31.

- Nyutu, P. N., & Gysbers, N. C. (2008). Assessing the counselling needs of high school students in Kenya. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(2), 83-94. doi: [10.1007/s10775-008-9140-1](https://doi.org/10.1007/s10775-008-9140-1)
- Owino, E. A. (2014). An exploration of nature of guidance and counseling services in selected secondary schools in Eldoret municipality, Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(1), 65-72.
- Özgülven, E. (1999). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4-15.
- Özyürek, R. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin yaptıkları okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili uygulamaların saptaması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Parmaksız, İ., & Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 247-265.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hayef Journal of Education*, 3(2), 187-209.
- Ruttoh, M. J. K. (2015). Planning and implementation of guidance and counseling activities in secondary schools: A case of kamariny division of Keiyo district, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(5), 1-4.
- Sezer, Ö., Çırak, Y., & Yıldırım, O. (2018). Yatılı ve taşınmalı eğitim veren bir okuldaki öğrenci sorunları ve sunulan okul psikolojik danışmanlık hizmetleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 1-30.
- Stockton, R., & Yerin-Güneri, O. (2011). Counseling in Turkey: An evolving field. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 98-104.
- Tagay, Ö., & Savi-Çakar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Tuzgöl-Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar* (8. bs.). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. Erişim adresi (27 Mart 2023): [https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/44163/mod\\_resource/content/0/PDR%20Etik.pdf](https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/44163/mod_resource/content/0/PDR%20Etik.pdf)



- Wambeti, N. S., & Mwenda, K. J. (2016). Rethinking school guidance and counseling in Kenya: Addressing student needs effectively in secondary schools. *International Journal of Education and Research* 4(12), 253-264.
- Wambu, G. W., & Fisher, T. A. (2015). School guidance and counseling in Kenya: historical development, current status, and future prospects. *Journal of Education and practice*, 6(11), 93-102.
- Wambu, G. W., & Wickman, S. A. (2016). School counselor preparation in kenya: do Kenyan school counselors feel adequately prepared to perform their roles?. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 38(1), 12-27. doi: [10.1007/s10447-015-9253-4](https://doi.org/10.1007/s10447-015-9253-4)
- Wamocho, F. I., Karugu, G. K., & Nwoye, A. (2008). Development of a guidance programme for students with special educational needs in Kenya: a study on personal orientation. *British Journal of Special Education*, 35(4), 221-229.
- Wango, G. M. (2006). *Policy and practice in guidance and counselling in secondary schools in Kenya*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Birmingham University, İngiltere.
- Yalçın, İ. (2006). Yirmibirinci yüzyılda psikolojik danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 117-133.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2024). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı bulunan tüm üniversiteler*. Erişim adresi (27 Ocak 2024): <http://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10172>
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Yüksel-Şahin, F. (2016). School counselors'assessment of the psychological counseling and guidance services they offer at their schools. *Kastamonu Education Journal*, 24(1), 281-298.
- Yüksel-Şahin, F. (2022). *Psikolojik danışmanlar için el kitabı* (5. bs.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

### **Teşekkür-Destek Beyanı**

Bu çalışmayı gerçekleştirecek perspektifi sunan ve doktora dersinde bu konuyu gündeme alan hocam Sayın Prof. Dr. Fulya YÜKSEL ŞAHİN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Geniş vizyonuyla yolumu aydınlatıp, araştırmacı kimliğimi geliştirmede katkılar sunduğu için kendisine minnettarım.

## Extended Abstract

### Introduction

School counseling is one of the sub-specialties of the counseling profession. School counseling has an important role in the school system. The aim of school counseling services is to assist students in developing healthily in personal, emotional, vocational, and social areas. These services are provided within a specific system. Examining the school counseling services conducted in Turkey in comparison with another country can provide more concrete information regarding the current state, progress, and necessary advancements in the field of school counseling.

This study aims to examine the field of school counseling in Kenya and Turkey. The choice of Kenya as the focus of this study can be explained by several reasons. Firstly, after gaining independence from the United Kingdom, Kenya initiated efforts in the field of counseling. At this point, it's worth noting that Kenya remained under the influence of the United Kingdom for many years until gaining independence. It is thought that this influence could have repercussions on the education system. Additionally, both the United Kingdom and the United States have English as their native language. In Kenya, English is also an official language. Language is a significant representation of culture. Therefore, the influence of the United Kingdom and the United States on Kenya's education system may be reflected in both language and cultural aspects. The profession of counseling originated in the United States and has been structured within the education system. In this context, it is believed that the school counseling system in Kenya will be significantly influenced by the United States. However, Kenya is situated on a different continent than Turkey, with distinct ethnic, cultural, and socio-economic structures. Therefore, considering Kenya may provide a different perspective on the situation. Additionally, in both countries, a significant majority of the population consists of individuals of school age. The substantial size of the school-age population is believed to influence decisions in education and health systems within state policies. Therefore, considering the decisions in state policies in the context of counseling and guidance becomes crucial at this point. Furthermore, another important factor for conducting the research is the relatively short duration of 8-14 years between the official decisions related to counseling and guidance services in both countries. Considering all these reasons, it is desired to examine the concrete impacts and studies in the field of school counseling by jointly considering both countries.

## **Purpose**

This study aims to address the topics of school counseling in Turkey and Kenya, intending to understand the organization, inclusiveness, competencies of school counselors, and the ongoing positive, negative, and improvable aspects of counseling services provided in schools. Within this scope, the historical development of school counseling in Kenya and then in Turkey has been examined, along with school counselors, their duties, current issues, and the challenges they face.

## **Discussion and Results**

In the research, the historical development of school counseling in Kenya and Turkey, school counselors, their duties, current issues, and the challenges faced by school counselors have been examined in detail. As a result of this examination, it can be stated that in both Kenya and Turkey, the focus of the profession of counseling is on individuals, and the process is shaped according to the needs of individuals.

The research findings indicate that school counseling in Turkey commenced approximately 15 years earlier than in Kenya. In the early 1970s, the Kenyan Ministry of Education formally recognized the need for counseling and guidance in schools by establishing a counseling and guidance unit (Wambu & Fisher, 2015). The Kenyan Ministry of National Education, with the aim of providing career guidance for high school graduates, established the counseling and guidance unit in 1971 (Irungu & Wamocho, 2010). In Turkey, the initial steps in the field of counseling and guidance were taken between 1950 and 1956, followed by efforts to establish the field from 1957 to 1969, and the creation of psychological counseling and guidance services in schools between 1970 and 1981 (Doğan, 2000; cited in Korkut-Mızıkacı, 2008). Considering this information, it is evident that official channels played a crucial role in shaping the profession. It can be said that the provision of school counseling services in Turkey dates to earlier years compared to Kenya.

The title of counselor has not been officially recognized in Kenya, whereas it has been observed to be acknowledged in Turkey. In Kenya, counseling has an official context as a profession; however, it can be said that counseling is officially considered a foreign ideology. School counseling is a relatively new profession in Kenya, undergoing an identity search, and the title of school counselor has not been officially recognized. Similar challenges persisted in Turkey until 2020, when a

regulation issued by the Ministry of National Education finally allowed graduates in the field of counseling and guidance working in schools to use the title "psychological counselor" (MEB, 2020). This appears to be a significant achievement concerning the recognition and presentation of the profession.

In both countries, the duties and responsibilities of school counselors are related to students' academic, career, and personal-social development areas. During the conduct of the studies, collaborative relationships are established, and individuals outside the student body (such as administrators, teachers, parents, etc.) are included in the process (Chog, et al., 2002; Owino, 2014; Sezer et. al., 2018; Tagay & Savi-Çakar, 2017; Yüksel-Şahin, 2016; Wambeti & Mwenda, 2016). However, there are points of differentiation in the implementation and delivery of these services.

Finally, in research conducted in both Kenya and Turkey, it has been observed that the number of counselors is insufficient, and due to the heavy workload, adequate time cannot be allocated to counseling services (Ajowi & Simatwa, 2010; Eren-Gümüş, 2018). Moreover, occasional lack of collaboration among administrators, parents, and teachers has been noted (Chog et. al., 2002; Tuzgöl-Dost, 2020). Additionally, it has been identified that non-professionals work in counseling positions in schools in both countries.

**TEŞEKKÜR-DESTEK BEYANI:** Bu çalışmayı gerçekleştirecek perspektifi sunan ve doktora dersinde bu konuyu gündeme alan hocam Sayın Prof. Dr. Fulya YÜKSEL ŞAHİN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Geniş vizyonuyla yolumu aydınlatıp, araştırmacı kimliğimi geliştirmede katkılar sunduğu için kendisine minnettarım.

**ETİK BEYAN:** 'Okul Psikolojik Danışmanlığı: Kenya ve Türkiye Örneği' başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülmediğinden, insan ve hayvanlar deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılmadığından, kişisel verilerin korunmasını gerektirecek bir durum oluşturmadığından, fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulması gereken bir durum olmadığından etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer aldığını beyan ederim. Bu nedenle bu çalışma için etik kurul izni alınmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun sorumlu yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.